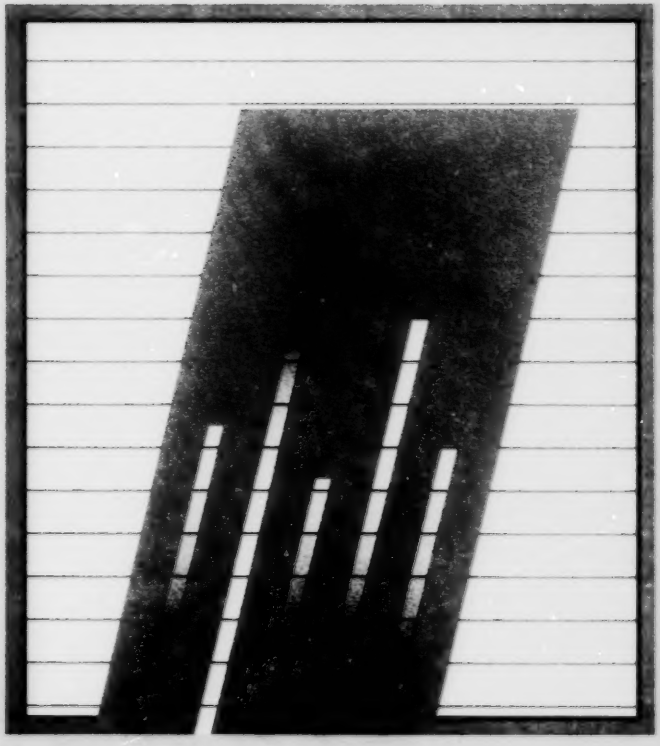
Secrétariat d'État du Canada
Department of the Secretary of State of Canada
Association des études canadiennes
Association for Canadian Studies

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA



Canada

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA

Sous la direction de :

Alexander D. Gregor et Gilles Jasmin

Codirecteurs :

Paul Gallagher et Lise Tremblay

Préparé sous la supervision de l'Association d'études canadiennes pour la Direction Recherche et information sur l'éducation du Secrétariat d'État du Canada.

Les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues ou la politique du gouvernement fédéral.

Also available in English under the title:
HIGHER EDUCATION IN CANADA

© Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1992

N° de cat S2-196/1992F
ISBN 0-662-97584-7

TABLE DES MATIÈRES

Préface *5*

1. **Introduction : L'enseignement supérieur au Canada** *7*
   Alexander D. Gregor

2. **Les systèmes d'enseignement supérieur** *15*
   Michael Skolnik

3. **Les organisations des milieux de l'enseignement supérieur** *29*
   Donald C. Savage

4. **Le personnel enseignant** *41*
   Sheryl L. Bond et Gilles G. Nadeau

5. **Les étudiants** *51*
   Norman Uhl et Anne Marie MacKinnon

6. **Les programmes d'études** *63*
   Jeffrey Holmes

7. **La recherche** *71*
   Charles H. Bélanger et Robert Lacroix

8. **La fonction de service à la collectivité, au Canada et à l'étranger** *81*
   Claude Lajeunesse et Robert Davidson

9. **La recherche sur l'enseignement supérieur au Canada** *91*
   John D. Dennison

10. **Conclusion** *101*
    André Girard et Norman Uhl

Annexes

Structure générale de l'éducation au Canada *107*
Principales institutions et organisations *108*
Sources statistiques sur l'enseignement supérieur au Canada *110*
Guides sur l'enseignement supérieur au Canada *111*
Notices biographiques *112*

Graphiques

4.1 Nombre d'enseignants à temps plein au niveau postsecondaire, Canada, de 1961-1962 à 1991-1992 *42*
4.2 Corps professoral à temps plein selon le rang, Canada, de 1977-1978 à 1987-1988 *44*
4.3 Distribution du corps professoral selon l'âge, Canada, de 1978-1979 et 1988-1989 *45*
4.4 Corps professoral à temps plein de sexe féminin, selon le rang, Canada, de 1977-1978 et 1987-1988 *48*
5.1 Inscriptions à plein temps au niveau postsecondaire, Canada, de 1951-1952 à 1991-1992 *52*
5.2 Étudiants étrangers dans les établissements de niveau postsecondaire, selon le niveau d'études, de 1975 à 1989 *60*

Tableaux

5.1 Répartition des effectifs étudiants du niveau postsecondaire selon le sexe et le niveau, ainsi que la proportion de femmes à chacun des niveaux, Canada, de 1975 à 1990 *55*
7.1 Soutien externe de la recherche universitaire selon la source de financement, de 1971-1972 à 1989-1990 *72*
7.2 Coûts estimatifs des dépenses de R-D effectuées dans le secteur de l'enseignement supérieur, 1979-1980 et 1986-1987 *76*
7.3 Grades d'études supérieures décernés au Canada, 1980 et 1988 *78*
9.1 Thèmes de recherche portant sur l'enseignement supérieur canadien, de 1960 à 1990 *93*

PRÉFACE

Cet ouvrage est le résultat d'un projet conjoint du Secrétariat d'État du Canada et de l'Association d'études canadiennes. On a fait appel à la collaboration de nombreux universitaires de toutes les régions du pays, et c'est grâce à leur compétence et à leur dévouement professionnel que le projet a pu être mis en œuvre et mené à terme dans un délai remarquablement court. Cette réussite est également attribuable au soutien très efficace que nous avons reçu de l'Association d'études canadiennes, qui a géré le projet, notamment de Béatrice Kowaliczko, de Vincent Masciotra, de Ann Braithwaite et de Claire Martin, que nous tenons à remercier très sincèrement. Nous tenons aussi à signaler la collaboration de Lucie Nobert du Secrétariat d'État du Canada, qui a joué un rôle de premier plan dans la mise au point du texte final.

Ce genre d'anthologie comporte des exigences éditoriales particulièrement complexes – il faut en effet assurer un minimum d'uniformité dans la présentation et le style, veiller à ce que le sujet soit traité de manière exhaustive tout en évitant les chevauchements et les redondances entre les chapitres, accorder un traitement approprié et équilibré aux différents secteurs du système d'enseignement postsecondaire et, enfin, donner un juste aperçu des particularités régionales et culturelles propres à la réalité canadienne. Nous devons, à cet égard, remercier tout spécialement nos co-directeurs Paul Gallagher et Lise Tremblay.

L'Enseignement supérieur au Canada traite à la fois de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire et, à ce titre, est le premier ouvrage qui ambitionne de décrire le système postsecondaire canadien dans sa totalité. Toutes les personnes qui ont participé à ce projet espèrent qu'il contribuera non seulement à une meilleure compréhension de ce système, mais encouragera aussi la réalisation d'autres études dans ce domaine d'une importance primordiale.

Alexander D. Gregor
Professeur en enseignement supérieur
à l'Université du Manitoba

Gilles Jasmin
Directeur, Recherche et information sur
l'éducation, Secrétariat d'État du Canada

CHAPITRE 1

INTRODUCTION : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA

Alexander D. Gregor

Il est assez difficile de définir l'enseignement supérieur au Canada (ou enseignement postsecondaire, comme on a tendance à l'appeler lorsqu'il ne se limite pas au système universitaire), car l'éventail des établissements ou des programmes qu'on peut classer sous cette rubrique varie d'une province à l'autre. Pour les besoins de la collecte de données, Statistique Canada utilise une définition qui

> ...englobe tous les programmes d'enseignement et les activités de recherche des universités, de même que certains programmes d'établissements de niveau postsecondaire non universitaire (le niveau collégial), tels les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), les collèges communautaires, les instituts de formation technique et les écoles de sciences infirmières rattachées à un hôpital ou desservant une région. Les programmes d'enseignement des établissements de niveau collégial qui satisfont aux critères suivants sont classés au niveau postsecondaire : 1) le prérequis normal d'entrée est d'avoir complété avec succès le niveau secondaire; 2) le programme est d'une durée d'un an ou plus; 3) le programme mène à un certificat ou un diplôme; et 4) le programme n'est pas considéré comme un programme de formation à un métier.

Toutefois, il convient de noter qu'il existe une tendance, particulièrement dans l'Ouest canadien, à fonder la définition du niveau « postsecondaire » sur le seul *âge* des étudiants plutôt que sur la nature même des programmes d'études. Cette définition élargie englobera donc des activités comme l'éducation permanente, l'enseignement d'une langue seconde aux adultes, la préparation aux études postsecondaires non universitaires, la formation aux métiers et autres programmes semblables.

Au Canada, comme c'est le cas d'ailleurs dans tous les autres pays d'Amérique du Nord, d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, le système d'enseignement supérieur s'est développé sous l'influence d'idées et de pratiques venues d'Europe. Depuis les origines coloniales, cependant, les conditions politiques, économiques, sociales et géographiques propres à chacun de ces pays ont façonné des systèmes ayant des caractéristiques distinctives. Dans le cas du Canada, c'est au premier chef sa Constitution qui a eu un effet marquant sur l'enseignement supérieur. L'État canadien, qui est né en 1867 avec l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, était composé à l'origine des seules provinces de l'Ontario, du Québec, de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick. L'Acte constitutionnel de 1867 a établi le Canada comme État fédéral où les pouvoirs et responsabilités seraient explicitement répartis entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des provinces et territoires. Parmi ces pouvoirs s'en trouvait un qui, à l'époque, avait peu d'importance pour le gouvernement fédéral. L'éducation, en effet, en vertu de l'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, sera une juridiction exclusive des provinces.

Un siècle plus tard, le pays comptera dix provinces et deux territoires gardant jalousement cette autonomie, et cela, en dépit du fait que le financement du système d'enseignement supérieur provient alors du trésor fédéral principalement. À cette époque, cependant, on voyait de plus en plus l'éducation, et particulièrement l'enseignement supérieur, comme un moyen privilégié grâce auquel le Canada pourrait maintenir sa position concurrentielle dans un monde en mutation. Dans la deuxième moitié du vingtième siècle, les infrastructures relativement faibles du Canada en matière de technologie et de recherche ont poussé tous les secteurs de la société, publics et privés, à se tourner vers les établissements d'enseignement postsecondaire pour trouver une réponse à leurs besoins les plus divers, depuis les avis d'experts aux gouvernements et aux communautés locales jusqu'aux transferts de technologie. Dans le même temps, bien sûr, on continuait d'attendre de ces établissements qu'ils continuent de s'acquitter de leurs fonctions traditionnelles en matière d'enseignement, de recherche et de formation professionnelle et technique de haut niveau.

Force était d'admettre, toutefois, qu'après cent ans et malgré les nombreuses attentes de la société, l'éducation au Canada ne constituait pas un « système », structuré et cohérent, et que, apparemment, la volonté politique indispensable à l'édification d'un tel cadre n'existait pas encore. C'est le constat qu'ont alors fait nombre d'observateurs, Canadiens autant qu'étrangers. Pour compliquer un peu plus la situation, une interprétation de la Constitution est apparue selon laquelle le gouvernement fédéral pouvait légitimement intervenir dans le domaine de la « formation », conçu comme distinct de celui de l'éducation, et cela en vertu de sa responsabilité générale en matière de gestion de l'économie nationale. (Cette distinction entre éducation et formation est ambiguë puisqu'il existe une confusion persistante des frontières entre ces deux domaines.) Quoi qu'il en soit, les trente dernières années, en particulier, auront été marquées par la recherche de moyens pour ériger un système national d'enseignement supérieur, à tout le moins pour ce qui concerne sa gestion d'ensemble et son financement.

En dépit du haut degré de décentralisation qui caractérise l'enseignement supérieur au Canada, il est intéressant de noter que les fortes traditions universitaires ont, en fait, préservé une similarité assez remarquable d'une province à l'autre. Dans le cas du secteur postsecondaire non universitaire, par contre, la juridiction provinciale et les besoins différents des diverses régions ont donné lieu à une diversité probablement plus grande des programmes, des établissements et des structures que dans tout autre pays du monde industrialisé.

D'autres facteurs ont influencé et façonné le développement de l'enseignement supérieur canadien. Parmi ceux-ci, et non le moindre : le cadre physique. Bordé par trois océans, le territoire canadien arrive au premier rang pour ce qui est de la superficie. Mais en comparaison, sa population — un peu plus de 26 millions d'habitants — est faible. Ces facteurs géographiques et démographiques ont des conséquences multiples. D'une part, de grandes parties du pays, qui sont difficiles d'accès ou qui ne se prêtent pas à l'agriculture, sont peu peuplées. D'autre part, la grande majorité de la population occupe une longue bande de terre étroite le long de la frontière des États-Unis. Cette dispersion sur des milliers de kilomètres a favorisé le développement de très forts sentiments d'appartenance régionale et contribué à maintenir d'importantes

disparités dans le développement économique. Elle a également influencé les politiques publiques relatives à l'enseignement supérieur, plus particulièrement les efforts considérables qui ont été déployés par tous les gouvernements pour en garantir l'accès aux populations géographiquement éloignées des principaux centres urbains.

Un autre élément important est le développement économique du pays qui, jusqu'à récemment, a été largement tributaire de l'extraction des ressources naturelles, l'industrie manufacturière étant caractérisée par une prépondérance de capitaux et de contrôles étrangers. (L'économie canadienne est d'ailleurs souvent appelée une « économie de succursales ».) Le Canada n'avait donc pas de tradition solide en recherche et en développement industriels et technologiques et, en matière de main-d'œuvre, avait tendance à importer les travailleurs spécialisés dont il avait besoin. Au cours des années 70 et 80, il est devenu de plus en plus évident que cette façon de faire ne suffirait plus.

Le développement des cycles supérieurs dans les universités et l'établissement d'un vaste secteur postsecondaire non universitaire ont été le résultat d'une volonté nouvelle de produire ici même les personnels hautement qualifiés. À cela s'est ajoutée une gamme d'initiatives gouvernementales visant à établir au pays une capacité forte et concurrentielle pour la recherche et le développement expérimental. Le secteur universitaire allait continuer d'être le lieu privilégié de la recherche, particulièrement la recherche fondamentale, mais le secteur privé s'est vu de plus en plus pressé de soutenir ces efforts et d'y participer (ce qui a également ouvert la porte à un nouveau rôle pour les établissements de niveau collégial pour ce qui est de la recherche appliquée). Les efforts de collaboration accrue entre le secteur privé et les établissements d'enseignement supérieur ont constitué un élément important de cette revitalisation. Les attentes se traduisirent bientôt par d'importantes demandes de changement dans la conception des programmes d'études et dans les méthodes d'enseignement, de même que dans l'entreprise de recherche elle-même. Le télé-enseignement, les études à temps partiel et les programmes et recherches interdisciplinaires sont des éléments constitutifs de ce nouveau partenariat entre les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur. À tous ces points de vue, des défis importants s'imposèrent au chapitre du renouvellement et du

développement des ressources humaines et des établissements d'enseignement.

Le Canada est un pays officiellement bilingue et cela également a eu une influence importante sur l'enseignement supérieur. La population canadienne de langue française est concentrée au Québec, mais il existe ailleurs des communautés francophones importantes. Il existe également une importante communauté anglophone au Québec. Ces dernières années, nombre de politiques relatives à l'éducation ont consisté à trouver des façons de répondre aux besoins de ces minorités linguistiques et, bien entendu, à promouvoir les objectifs nationaux de bilinguisme. Cependant, en raison de la population relativement faible de la plupart des communautés francophones hors Québec, il a fallu déployer des efforts spéciaux pour que les jeunes issus de ces communautés puissent poursuivre des études postsecondaires dans leur langue maternelle. C'est ainsi que des ententes de coopération entre les deux ordres de gouvernement ont permis d'améliorer l'accès aux études de niveau collégial en français, particulièrement en Ontario et en Nouvelle-Écosse. Grâce à une coopération similaire, certains établissements universitaires ont pu offrir des cours ou des programmes entiers dans la langue de la minorité, comme c'est le cas de la Faculté Saint-Jean, qui est affiliée à la University of Alberta, du Collège Saint-Boniface, affilié à la University of Manitoba, et du Collège Glendon, affilié à York University. Il existe également des universités bilingues en Ontario (Université Laurentienne de Sudbury et Université d'Ottawa) et des universités de langue française au Nouveau-Brunswick (Université de Moncton) et en Nouvelle-Écosse (Université Sainte-Anne). Enfin, on s'efforce depuis peu de trouver des moyens qui permettront aux étudiants anglophones issus des programmes d'immersion en français d'utiliser et de développer efficacement leur langue seconde aux cours de leurs études collégiales ou universitaires.

Au cours des dernières années, la politique sociale s'est encore compliquée avec l'arrivée massive de groupes d'immigrants dont la langue maternelle ou la culture n'étaient ni française ni anglaise. Dans bien des cas, ces groupes ont fait des pressions pour que le système d'éducation ne soit pas qu'un simple instrument d'assimilation à la société canadienne traditionnelle, mais qu'il contribue également à une certaine préservation de leur patrimoine culturel. C'est en partie pour des raisons de cet ordre que le

gouvernement fédéral a adopté une politique de « multiculturalisme », considérée comme un complément de la politique de bilinguisme, et encouragé les établissements d'enseignement, particulièrement ceux des grands centres urbains, à offrir des programmes qui tiendraient compte de ces nouveaux objectifs.

L'autre point important au chapitre de la culture concerne les peuples autochtones du Canada : les communautés inuit, amérindiennes et métis. En vertu de traités antérieurs avec les nations indiennes, les programmes sociaux (y compris l'éducation) relèvent pour l'essentiel du gouvernement fédéral. Récemment, les peuples autochtones ont de plus en plus manifesté une ferme volonté de s'autodéterminer et de gérer eux-mêmes leurs affaires sociales et économiques, un changement d'attitude qui aura certainement des répercussions importantes pour l'enseignement supérieur.

Des efforts et des progrès ont également été accomplis en vue de favoriser l'accès aux études d'autres groupes minoritaires ou n'appartenant pas au « courant dominant » de la société. On a relevé des augmentations importantes tant dans les effectifs des établissements d'enseignement que dans les taux de participation de divers groupes d'âge. Mais, de toute évidence, il ne faut pas se contenter du travail accompli. Les femmes se sont taillé une place honorable, mais pas dans tous les programmes ni à tous les niveaux. C'est au niveau collégial que les effectifs provenant des groupes socio-économiques moins bien nantis ont marqué le plus de progrès. Les adultes et les étudiants à temps partiel se heurtent encore à des établissements gérés en fonction surtout des jeunes et des études à plein temps. Et les personnes handicapées trouvent trop souvent des bâtiments et des salles de cours ne répondant pas à leurs besoins. Pourtant, de nombreux établissements ont réalisé des progrès impressionnants et ont fait preuve d'imagination pour répondre aux demandes de ces divers groupes. Les collèges en particulier, dont le mandat est axé en priorité sur l'enseignement et les services aux étudiants, ont contribué grandement à l'objectif social, cher aux Canadiens, d'accessibilité générale à l'enseignement supérieur et, par là-même, aux bienfaits et avantages découlant d'une participation pleine et entière à la société canadienne.

C'est une idée, somme toute, assez récente au Canada que pour respecter le principe de l'égalité des chances pour tous, l'enseignement supérieur doit être considéré comme un bien dont doivent bénéficier non seulement la société dans son ensemble, mais

aussi chacun de ses membres. Pour les universités, la principale période de croissance a commencé après la Deuxième Guerre mondiale, avec une montée en flèche dans les années 60 et au début des années 70. Dans les années 60, les effectifs à plein temps ont triplé, passant d'environ 100 000 étudiants au début de la période, pour atteindre 300 000 en 1970 (taux de croissance annuel moyen de 12 % environ). C'est également à cette époque que fut lancée une importante innovation, soit l'établissement d'un vaste réseau de cégeps et de collèges communautaires, partout au Canada. La motivation dans ce cas également tenait en bonne partie au fait que les universités, malgré leur expansion, n'étaient toujours accessibles qu'à une minorité de Canadiens et de Canadiennes, alors que selon les principes de justice sociale, c'est toute la population qui devait avoir la chance d'accéder aux études supérieures. L'impulsion nécessaire au développement du secteur postsecondaire non universitaire est également venue du fait que le pays allait avoir besoin de personnels qualifiés que ni le système d'enseignement secondaire ni les établissements d'enseignement supérieur, tels qu'ils existaient alors, ne pourraient fournir.

Cette idée que les bénéfices collectifs et individuels d'un accès universel à l'éducation étaient indissolublement liés figurait déjà dans le très important rapport produit dans les années 50 par la *Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, lettres et sciences* (Commission Massey-Lévesque). Les arguments présentés dans ce rapport furent assez forts pour persuader le gouvernement fédéral du rôle central qu'il devait jouer dans la poursuite de cet objectif et de la responsabilité qui lui incombait de fournir une part importante des ressources devant permettre à l'enseignement supérieur de tenir ses promesses. C'est ainsi que débuta la tradition d'un financement fédéral, direct et indirect, de l'enseignement postsecondaire. C'est cette tradition qui rendit possible une collaboration efficace avec les provinces autant pour l'expansion du système universitaire que pour la création du vaste réseau des collèges. À la fin des années 80, les deux ordres de l'enseignement postsecondaire comptaient au total quelque 1,3 million d'étudiants, dont un peu plus du tiers à temps partiel, et entraînaient des dépenses annuelles de plus de douze milliards de dollars.

Les changements progressifs des attitudes du public envers l'enseignement supérieur depuis la Deuxième Guerre mondiale ont eu d'autres effets que l'augmentation de la taille et du nombre des établissements ou la diversification de leurs programmes d'études. La nouvelle vision de l'enseignement supérieur comme un bien auquel tout citoyen a droit (et dont de plus en plus de catégories de citoyens avaient *besoin*), a déclenché un mouvement vers une plus grande intervention des gouvernements en matière de coordination et de planification. Une prise de conscience de plus en plus vive du rapport entre « prospérité », aux plans tant national que régional, et « capital humain » — que seul l'enseignement supérieur peut produire — de même que la croissance énorme et apparemment sans fin des dépenses publiques, ont renforcé cette tendance. Les années qui suivirent furent marquées par un mécontentement grandissant devant ce que beaucoup considéraient comme l'incapacité de l'enseignement supérieur à tenir ses promesses et par une forte compétition pour des fonds publics de plus en plus rares, les demandes les plus pressantes provenant des domaines de la santé et des services sociaux. Des pressions de plus en plus nombreuses se manifestèrent en faveur d'une plus grande « responsabilisation » des établissements (une notion définie de diverses façons) et d'interventions gouvernementales plus musclées. Cette situation n'est pas nouvelle pour les établissements de niveau collégial. Mais cela impose aux universités qu'elles trouvent les moyens de satisfaire ces nouvelles attentes, comme d'ailleurs celles visant le développement de nouveaux partenariats avec le monde des affaires et de l'industrie, sans pour autant sacrifier leur autonomie traditionnelle en matière d'enseignement et de recherche, activités qui demeurent leur raison d'être fondamentale.

CHAPITRE 2

LES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Michael Skolnik

INTRODUCTION

Ce chapitre traite des principales caractéristiques de l'enseignement supérieur au Canada, de la répartition des responsabilités — financières et autres — entre le gouvernement fédéral et ceux des provinces et, enfin, des relations entre les gouvernements des provinces et les établissements d'enseignement postsecondaire.

CARACTÉRISTIQUES FONDAMENTALES DU SYSTÈME CANADIEN D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'éducation relevant de l'autorité provinciale, il existe au Canada autant de systèmes d'enseignement postsecondaire indépendants qu'il existent de provinces, plus deux autres dans les territoires. Malgré le caractère distinctif de chacun de ces systèmes, ils ont en commun plusieurs caractéristiques.

Ainsi, il existe dans toutes les provinces une structure binaire bien démarquée : un secteur universitaire d'une part, et d'autre part, un secteur postsecondaire non universitaire (généralement appelé secteur collégial), ce dernier étant constitué de l'ensemble des établissements de niveau postsecondaire qui ne sont pas habilités à décerner des grades universitaires. Au total, il y a au Canada quelque soixante-dix universités et environ deux cents établissements de niveau collégial. Les provinces organisent leur secteur non universitaire de façons très différentes, certaines ayant divers sous-secteurs ou établissements spécialisés, alors que d'autres ont plutôt opté pour un modèle institutionnel unique et polyvalent, que l'on retrouve partout sur leur territoire.

Le secteur non universitaire

Dans la plupart des provinces, le rôle principal des établissements de ce secteur (à savoir les cégeps, les « community colleges », les instituts de technologie et les centres de formation des aduites) est d'offrir des programmes de formation technique initiale, de recyclage professionnel, d'éducation générale de base, de préparation aux études postsecondaires, d'éducation des adultes et de développement personnel. Dans trois provinces, ces établissements jouent le rôle complémentaire, mais tout aussi important, de préparer les étudiants aux études universitaires. En Colombie-Britannique et en Alberta, les collèges communautaires et les « junior colleges », semblables à ceux que l'on trouve aux États-Unis, offrent des programmes d'études donnant droit à des crédits reconnus par les universités. En Colombie-Britannique, des arrangements ont été conclus récemment afin que les collèges puissent offrir un programme complet de premier cycle, en accord avec les universités de la province et sous leur supervision. Au Québec, les cégeps (collège d'enseignement général et professionnel) dispensent à la fois un programme pré-universitaire de deux ans, que les diplômés des écoles secondaires québécoises doivent compléter pour être admis à l'université, et des programmes de formation technique de trois ans qui préparent à l'exercice de professions particulières.

Dans les trois provinces dont il vient d'être question, il existe des mécanismes formels permettant d'articuler le niveau collégial au niveau universitaire. Dans les autres provinces, le mandat des collèges n'inclut pas la préparation à l'université. Néanmoins, de plus en plus de diplômés cherchent à s'inscrire à l'université après leurs études collégiales, et on s'efforce depuis quelque temps d'améliorer les conditions de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Le secteur non universitaire comprend non seulement des établissements publics, mais aussi des instituts de formation privés qui préparent à divers métiers et occupations, particulièrement dans les domaines du commerce, des technologies et des services, ainsi que de nombreux établissements confessionnels et privés, spécialement au Québec et en Alberta. Cependant, c'est dans les cégeps, les « community colleges » et les instituts publics de formation technique qu'on trouve la très vaste majorité de l'effectif étudiant à ce niveau.

Le secteur universitaire

Les secteurs universitaires se ressemblent d'une province à l'autre, les principales différences étant le nombre d'universités — une seule à Terre-Neuve et à l'Île-du-Prince-Édouard contre quinze en Ontario — et l'existence, dans certaines provinces, d'établissements spécialisés de niveau universitaire, comme la Technical University en Nouvelle-Écosse et le Ryerson Polytechnical Institute en Ontario. La plupart des universités sont des établissements polyvalents offrant une vaste gamme de programmes, y compris les cycles supérieurs et les programmes d'études préparant à l'exercice des professions libérales. Il s'y fait également de la recherche, bien qu'un petit nombre d'établissements universitaires aient choisi de se concentrer sur les études de premier cycle. Parmi les établissements de niveau universitaire atypiques ou à vocation particulière, il y a la Open Learning Agency en Colombie-Britannique, qui dispense des programmes de formation à distance dont certains conduisent à un grade; elle fonctionne également sur le mode d'une « université ouverte » et gère une banque d'unités d'études (ou crédits) grâce auxquelles les cours suivis dans tout autre établissement provincial de même que la formation sur le tas peuvent être reconnus. Entrent également dans cette catégorie : le Saskatchewan Indian Federated College, seul établissement autonome en Amérique du Nord qui soit administré par des autochtones et habilité à décerner des grades; l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, établissement autonome de recherche et d'études supérieures spécialisé dans les études sur l'éducation; et enfin, l'Université du Québec dont le réseau de constituantes est présent dans toutes les régions de la province, incluant la Télé-université pour la formation à distance. Le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest possèdent chacun un collège communautaire polyvalent à plusieurs campus, mais pas d'université, bien que ces deux administrations fournissent une aide financière à leurs résidents qui étudient dans les universités canadiennes. De plus, les étudiants peuvent suivre au Yukon même des cours de première et de deuxième années universitaires qui sont accrédités par quelques universités, dont la University of British Columbia.

Presque tous les établissements de niveau universitaire sont publics, en ce sens que leur incorporation découle d'une loi adoptée par l'assemblée législative provinciale et qu'ils reçoivent la majeure

partie de leurs fonds de fonctionnement et d'équipement du gouvernement de leur province. Les seules exceptions se trouvent en Ontario et en Colombie-Britannique, où deux petits établissements privés confessionnels offrent des grades non confessionnels. Des universités privées, très répandues aux États-Unis, ont quelquefois cherché à s'établir au Canada, mais elles se sont toujours heurtées à l'hostilité des gouvernements provinciaux. Le gouvernement de l'Ontario a accepté récemment de se pencher sur cette question.

Le secteur universitaire canadien est un vaste réseau d'établissements assez semblables entre eux et accessibles à tous. Les politiques publiques canadiennes applicables aux universités excluent d'ailleurs toute différenciation formelle entre elles quant à leur mission ou à leurs responsabilités en matière d'enseignement ou de recherche. Il existe évidemment des différences de statut et de réputation (généralement entre les anciennes et les nouvelles universités), mais elles sont moins évidentes que dans de nombreux autres pays et ne résultent pas de politiques délibérées des gouvernements en matière de financement. En effet, les fonds sont en général attribués en fonction directe du nombre des inscriptions, compte tenu toutefois de l'importance relative des différents types de programmes offerts par chaque établissement.

Dans la plupart des provinces, la tendance à un financement *per capita* peu différencié, conjuguée à l'absence de contrôle gouvernemental sur les priorités internes des établissements, a fréquemment suscité des interrogations sur cet apparent « saupoudrage » des ressources entre les établissements. La dernière décennie en particulier a été marquée par de sérieuses restrictions financières et il s'est trouvé de nombreux observateurs pour recommander avec insistance que les fonds soient distribués avec un peu plus de discernement et que quelques établissements, ou un seul dans les provinces plus petites, soient spécialement désignés et reçoivent un financement plus généreux. Cependant, l'éthique de l'égalité pour tous est bien ancrée dans la culture canadienne, et les propositions de cet ordre n'ont pas eu de suite jusqu'à présent. La résistance au changement provient également des rivalités parfois vives qui existent entre les diverses régions d'une même province.

RELATIONS FÉDÉRALES-PROVINCIALES ET FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

En 1988-1989, l'ensemble des dépenses engagées aux fins de l'enseignement postsecondaire s'élevait à 12,1 milliards de dollars, ce qui représente 2 % du produit intérieur brut (Secrétariat d'État, 1990, p. 40). Même si la responsabilité de l'éducation relève principalement des provinces, le gouvernement fédéral joue depuis longtemps un rôle majeur dans le développement de l'enseignement postsecondaire. Ainsi, certaines des plus anciennes universités ont reçu leurs premières chartes du gouvernement fédéral (remplacées depuis par des chartes provinciales). C'est le gouvernement fédéral également qui a stimulé le développement de l'enseignement agricole et technique, et qui, par des subventions directes, a permis l'expansion des universités après la Deuxième Guerre mondiale. Ces subventions directes ont plus tard été remplacées par une entente selon laquelle le gouvernement fédéral versait à chaque province une contribution égale à la moitié des dépenses publiques pour l'enseignement postsecondaire sur leur territoire.

Au Canada, comme c'est souvent le cas dans les systèmes fédéraux, le partage des responsabilités et des pouvoirs entre les deux ordres de gouvernement a fait l'objet de débats passionnés. Au cours des vingt dernières années, les gouvernements provinciaux ont fait pression pour une plus grande décentralisation dans tous les secteurs de l'administration publique et ont en général obtenu gain de cause. En conséquence, le rôle direct du gouvernement fédéral dans l'enseignement postsecondaire s'est trouvé diminué, non seulement pour des raisons propres à l'enseignement postsecondaire, mais également par un effet indirect du processus plus général de réaménagement en profondeur de la Confédération canadienne. Cependant, le rôle traditionnel du gouvernement fédéral comme soutien financier de l'enseignement postsecondaire et bailleur de fonds important demeure bien vivant. Pour cette raison, Ottawa exerce encore une responsabilité majeure dans le financement de l'enseignement postsecondaire — même si ces contributions, qui sont considérables, passent inaperçues pour la plupart des Canadiens.

Bien que sa capacité d'action directe sur le développement de l'enseignement postsecondaire soit assez limitée, le gouvernement fédéral exerce une influence indirecte importante par le biais, entre

autres, du financement de la recherche, d'achat massif de « places » dans les collèges pour le recyclage professionnel des adultes et d'autres initiatives de réadaptation au marché du travail, et par des contributions dans le cadre du Programme des langues officielles dans l'enseignement. Par l'entremise de ce programme, le gouvernement du Canada aide les provinces et les territoires à financer le maintien et le développement de services d'enseignement dans la langue des minorités de langue officielle et de services d'enseignement du français et de l'anglais comme langue seconde, aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire (Secrétariat d'État, 1990, p. 68).

De plus et conformément à une législation adoptée par le Parlement du Canada en 1977, le gouvernement fédéral effectue un transfert de fonds inconditionnel aux provinces au titre de l'enseignement postsecondaire et des services de santé. Ces fonds, alloués en vertu d'un programme appelé *Financement des programmes établis* (FPÉ), entrent dans les revenus généraux de chacune des provinces qui peuvent les utiliser comme elles l'entendent. Ces transferts ne servant pas obligatoirement à l'enseignement postsecondaire, il est impossible de savoir exactement comment chacune des provinces utilise les contributions fédérales à ce titre. Néanmoins, à partir des prémisses adoptées quant à la répartition des dépenses entre enseignement postsecondaire et santé au moment où le FPÉ a remplacé les accords antérieurs de partage des coûts, il a été possible d'estimer la valeur des contributions fédérales à l'enseignement postsecondaire dans chacune des provinces (Johnson, 1985, p. 10-12). Il faut dire que ces estimations, qui tendent à montrer que la majeure partie du financement de l'enseignement postsecondaire provient du gouvernement fédéral et que la moitié des provinces dépensent moins pour l'enseignement postsecondaire que ce qu'elles reçoivent du gouvernement fédéral, sont fermement contestées par les gouvernements provinciaux.

Les subventions provinciales comptent pour environ quatre-vingt pour cent du revenu de fonctionnement des universités et pour environ quatre-vingt-dix pour cent de celui des collèges (les pourcentages exacts peuvent varier quelque peu selon la province). Le reste des revenus provient des droits d'inscription et, dans une moindre mesure, qui s'accroît cependant, des dons et des campagnes de financement volontaire. En 1988-1989, les dépenses des gouvernements provinciaux et territoriaux pour l'enseignement

postsecondaire s'élevaient à 5,6 milliards de dollars pour les universités et à 3 milliards de dollars pour les collèges et instituts de technologie. Ces dernières années, le gouvernement fédéral a mis un frein au rythme d'augmentation de ses transferts aux provinces dans le cadre du FPÉ (à l'origine, ces transferts étaient indexés au taux de croissance du produit national brut), et les provinces ont mis en œuvre leurs propres restrictions financières dans le secteur postsecondaire. Ces restrictions ont provoqué une baisse des subventions réelles de fonctionnement par étudiant depuis 1977-1978 (ACPU, 1987, p. 14). Depuis de nombreuses années, les problèmes soulevés par cette insuffisance du financement par rapport aux pressions qui s'exercent pour élargir l'accès aux études et maintenir la qualité de l'enseignement ont été au coeur des préoccupations des éducateurs du niveau postsecondaire.

On ne saurait passer sous silence deux autres volets importants du financement de l'enseignement postsecondaire : le soutien de la recherche et l'aide aux étudiants. Les gouvernements provinciaux sont responsables du financement de l'infrastructure institutionnelle de l'enseignement postsecondaire, mais contribuent également au financement direct de la recherche, quoique de façon assez modeste. Le gouvernement fédéral, pour sa part, est la plus importante source de soutien financier direct pour la recherche universitaire, principalement par l'intermédiaire de ses trois organismes subventionnaires : le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et le Conseil de recherches médicales (CRM). Pour ce qui concerne l'aide aux étudiants, toutes les provinces offrent d'importants programmes de prêts et bourses, auxquels s'ajoute le Programme canadien de prêts aux étudiants, administré par le gouvernement fédéral.

Le Secrétariat d'État du Canada coordonne bon nombre des activités du gouvernement fédéral en matière d'enseignement postsecondaire, mais le Canada ne possède pas de ministère ou d'organisme national qui serait responsable de l'éducation, au contraire de ce qui existe dans la plupart des États, unitaires ou fédérés.

Le Conseil des ministres [*provinciaux*] de l'Éducation (Canada), le CMEC, assure une coordination limitée entre les provinces. Par exemple, en 1985, le CMEC a publié deux énoncés de politique, l'un soulignant les nouveaux défis que posent

l'enseignement postsecondaire et la formation de la main-d'œuvre au Canada et suggérant quelques grandes lignes directrices pour relever ces défis (CMEC, 1985a), et l'autre énonçant les principes d'une collaboration plus étroite entre les deux ordres de gouvernement (CMEC, 1985b). En 1987, le Conseil des ministres et le Secrétariat d'État du Canada ont parrainé conjointement un Colloque national sur l'enseignement postsecondaire qui a rassemblé des éducateurs et des représentants des deux ordres de gouvernement ainsi que d'autres personnes intéressées, pour discuter des grandes questions de l'heure dans l'enseignement postsecondaire (Segal, 1987). Plus récemment, les deux ordres de gouvernement ont conclu une entente en vue de mettre sur pied un groupe de travail national sur le développement des ressources humaines.

Aussi utiles que certaines initiatives puissent se révéler, les milieux de l'enseignement supérieur perçoivent le besoin d'un organisme central ou d'un forum national permanent dont la tâche consisterait à aborder les problèmes les plus importants dans le domaine de l'enseignement supérieur, au plan national. Cependant, en raison de l'imbroglio constitutionnel que connaît actuellement le Canada, les perspectives de création d'un forum national sur l'enseignement postsecondaire paraissent plutôt incertaines.

GESTION DES ÉTABLISSEMENTS ET RELATIONS AVEC LES GOUVERNEMENTS DES PROVINCES

La création et la réglementation des établissements d'enseignement postsecondaire étant une prérogative exclusive des provinces, la plupart d'entre elles ont une législation qui régit l'attribution des grades et restreint l'utilisation du terme « université » aux seuls établissements créés par une loi de l'assemblée législative provinciale.

Même si en principe les universités relèvent d'un ministère provincial, en pratique elles fonctionnent comme des institutions autonomes et jouissent d'une liberté presque totale dans la plupart des secteurs de l'activité universitaire. Les seules limites imposées par l'État à cette autonomie sont d'ordre budgétaire : obligation de faire approuver les programmes menant à un grade avant d'obtenir leur financement; rôle du gouvernement dans l'établissement des droits d'inscription (dans certaines provinces, il s'agit d'un contrôle direct); allocation — de plus en plus fréquemment — de fonds destinés à des activités et programmes particuliers (la plus grande

partie du financement provincial demeurant en forme de subventions inconditionnelles); et réglementation relative à l'administration financière et aux rapports comptables. Cela mis à part, les universités canadiennes jouissent probablement d'une autonomie plus grande que toute autre université publique ailleurs dans le monde.

La supervision des universités par le gouvernement d'une province, dans les limites où elle s'exerce, est habituellement la responsabilité du ministère de l'éducation ou d'un ministère de l'enseignement supérieur. Dans six des provinces, un ou plusieurs organismes intermédiaires conseillent le gouvernement sur les niveaux de financement des établissements, sur l'approbation de nouveaux programmes d'études et sur d'autres questions relatives au développement du secteur universitaire. C'est le cas du Manitoba, de l'Ontario et du Québec. Dans les Maritimes, un organisme unique, la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes, surveille le développement de l'enseignement supérieur et soumet ses recommandations au gouvernement de chacune des trois provinces concernées : la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard. La situation est un peu différente dans les autres provinces, où moins de mécanismes ont été mis en place pour concilier les intérêts et les objectifs du gouvernement et ceux des établissements dans le développement du système universitaire.

Le mode de gestion interne des universités est semblable dans toutes les provinces. À l'exception de trois universités, toutes ont une structure bicamérale où les responsabilités sont réparties entre un *Conseil de direction*, composé essentiellement de membres nommés par le gouvernement — habituellement en majorité — et de représentants du corps professoral, des étudiants et des établissements affiliés, et d'une *Assemblée universitaire* (ou Sénat), composée de professeurs — habituellement en majorité — et de représentants des étudiants et d'administrateurs, etc. Dans les trois universités à structure monocamérale (Laval, Toronto et Athabasca), une seule instance combine les fonctions d'un conseil et d'une assemblée. Règle générale, les chartes des universités confèrent au Conseil l'autorité ultime. L'Assemblée supervise les conseils des facultés et des écoles, qui eux-mêmes supervisent les départements. Pour les questions d'ordre administratif, les directeurs des départements constituent le premier niveau de la hiérarchie, alors qu'au-dessus d'eux se trouvent les directeurs des écoles et les doyens des facultés, et au plus haut niveau, les vice-recteurs et le recteur. Les

administrateurs responsables des activités d'enseignement et de recherche sont nommés par le Conseil pour des mandats à durée déterminée, dans la plupart des cas sur recommandation d'un comité de sélection.

La situation est très différente dans le secteur postsecondaire non universitaire. Les collèges et instituts de technologie sont en effet supervisés de très près par les pouvoirs publics. Le type et l'étendue des contrôles exercés par le gouvernement sur des questions comme les politiques d'admission, les programmes d'études, les conditions de travail et la planification institutionnelle varient d'une province à l'autre, comme d'ailleurs le statut même des établissements de ce secteur. Dans la plupart des provinces, chaque collège est régi par son propre Conseil de direction. La majorité des membres de ces conseils sont des représentants de la collectivité locale nommés par le gouvernement. Dans bien des cas s'ajouteront à eux quelques représentants du personnel enseignant et des étudiants. Ces conseils fonctionnent sous la surveillance étroite des gouvernements provinciaux et ont beaucoup moins de pouvoir que les conseils d'université. Dans les autres provinces, les collèges sont administrés directement par un ministère, lequel pourra demander conseil à des comités consultatifs représentant les collectivités locales. Dans certaines provinces, les collèges sont dotés de conseils internes chargés des questions relatives à l'enseignement, mais en règle générale, ces conseils n'ont pas l'importance ou le pouvoir des assemblées universitaires. En conséquence, les administrateurs des collèges jouent un plus grand rôle dans le processus interne de décision que ne le font leurs collègues des universités. Par contre, nombre de collèges ont recours à divers comités consultatifs sur les programmes, grâce auxquels ils obtiennent les conseils et avis d'employeurs et de praticiens quant au contenu des programmes et aux conditions d'obtention des diplômes. Néanmoins, les administrateurs locaux et le ministère responsable gardent main haute sur l'ensemble des politiques relatives aux programmes d'études. Au cours des années, l'équilibre entre une direction locale forte et l'exercice de l'autorité centrale du ministère a beaucoup fluctué, mais aujourd'hui, dans toutes les provinces, on peut dire que la balance penche nettement du côté du gouvernement (Gallagher, 1987, p. 12).

CONCLUSION

Le système d'enseignement supérieur canadien est presque exclusivement à caractère public, et il fournit à une population hétérogène et très largement dispersée sur le territoire une vaste gamme de possibilités d'éducation et de formation. Ce système étant la principale ressource intellectuelle du pays, où se trouve d'ailleurs concentrée la majorité des chercheurs, il doit également fournir les connaissances et le savoir-faire technique et professionnel nécessaires à la croissance économique. Grâce à sa taille et à son haut niveau d'excellence, l'enseignement supérieur canadien est en bonne position pour faire face aux grands défis auxquels il est confronté : ceux d'une société de plus en plus multiculturelle et déterminée à redresser les inégalités sociales, mais aussi ceux qu'entraîne une concurrence économique mondiale de plus en plus vive.

L'expansion rapide des vingt dernières années, combinée à l'austérité financière qui a marqué la dernière décennie, a créé des problèmes nouveaux auxquels il faudra s'attaquer au cours des prochaines années. Parmi les faiblesses qui méritent une attention particulière, on peut noter : la sous-représentation persistante, au sein de l'enseignement supérieur, des autochtones, des francophones hors Québec, des personnes handicapées, des femmes dans certains domaines d'études, et de certaines autres minorités; les possibilités moindres offertes à la population étudiante à temps partiel et le fait que la formation continue ne soit pas encore devenue une réalité quotidienne; les tendances historiques vers la dispersion des ressources en matière de recherche et d'études avancées; les lacunes de l'éducation générale de base; l'absence, dans la plupart des provinces, d'une coordination efficace et de liens formels entre collèges et universités; et enfin, pour ce qui concerne les politiques et le financement, le manque de mécanismes adéquats de coordination entre le gouvernement fédéral et ceux des provinces. Cependant, si l'on songe aux réalisations et aux réussites des vingt dernières années, de même qu'à la haute qualité intellectuelle et organisationnelle de l'infrastructure existante, il est permis de penser que ces défis pourront être relevés.

RÉFÉRENCES

ACPU (1987), « Le personnel enseignant et l'université », Association canadienne des professeurs d'université, Ottawa, 35 p.

CMEC (1985a), « Une économie en transition. Vers un renouveau de l'enseignement postsecondaire et de la formation de la main-d'œuvre », Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Toronto, 15 p.

CMEC (1985b), « Principes d'interaction. Les relations fédérales provinciales et l'enseignement postsecondaire au Canada », Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Toronto, 6 p.

Dennison, John D. et Paul Gallagher (1986), *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis*, University of British Columbia Press, Vancouver, 360 p.

Gallagher, Paul (1987), « Les collèges communautaires au Canada : un portrait actuel », Association des collèges communautaires du Canada, Toronto, 24 p.

Harris, Robin S. (1980), « The Universities of Canada », dans *Commonwealth Universities Yearbook 1980*, vol. 2, The Association of Commonwealth Universities, Londres, p. 811-34.

Johnson, Albert W. (1985), *Pour une meilleure orientation du financement de l'enseignement postsecondaire et de la recherche par le gouvernement du Canada*, Secrétariat d'État du Canada, Ottawa, 62 p.

Leslie, Peter M. (1980), *Les universités canadiennes d'aujourd'hui et de demain : inscriptions, transformations structurelles et finances*, Association des Universités et Collèges du Canada, Ottawa, 491 p.

Secrétariat d'État du Canada (1990), *Aide fédérale et provinciale à l'enseignement postsecondaire au Canada. Rapport au Parlement, 1988-1989*, Approvisionnements et Services Canada, nº de cat. SI-2/1990, annuel, Ottawa, 119 p.

Segal, Brian (1987), « Rapport au Secrétariat d'État du Canada et au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) sur le Colloque national sur l'enseignement postsecondaire, Saskatoon, Saskatchewan, octobre 1987 », Institut de recherches politiques, Ottawa, 17 p.

Sheffield, Edward, Duncan D. Campbell, Jeffrey Holmes, B.B. Kymlicka et James H. Whitelaw (1982), *Systems of Higher Education: Canada*, 2e édition, International Council for Educational Development, NewYork, 219 p.

Skolnik, Michael L. (1986), « Diversity in Higher Education: The Canadian Case », dans *Higher Education in Europe*, vol. 11, no 2, p. 19-32.

Watson, Cicely (1987), éd., *Governments and Higher Education: The Legitimacy of Intervention*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 389 p.

Winchester, Ian (1984), éd., *The Independence of the University and the Funding of the State: Essays on Academic Freedom in Canada*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 161 p.

LES ORGANISATIONS DES MILIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Donald C. Savage

Le système politique du Canada est très décentralisé, comme d'ailleurs son système d'éducation. Pour ces raisons, il aura fallu bien des années avant que la communauté de l'enseignement supérieur parvienne à se doter d'institutions capables d'élaborer pour elle une vision commune et d'assurer un minimum de coordination à l'échelle nationale.

Cela dit, il existe depuis longtemps une volonté bien arrêtée d'améliorer la coopération entre les individus et entre les groupes constituant la communauté de l'enseignement supérieur. Les diverses actions entreprises à cette fin sont de deux types principaux : l'organisation interne des disciplines scientifiques et l'organisation de la communauté elle-même.

L'organisation des disciplines vint en premier. La Société royale du Canada fut créée en 1882 sur le modèle de la Royal Society anglaise. Elle avait pour objectif la promotion de l'activité littéraire et scientifique. La Société ne sera pas ouverte qu'aux seuls universitaires, mais pour y entrer, les nouveaux membres devront être élus par les membres en titre ou « fellows ». À cette époque au Canada, les sociétés savantes étaient très peu nombreuses, et il n'existait que bien peu de moyens de publier des ouvrages scientifiques ou savants. La Société prit à sa charge d'être le protecteur des études classiques et des sciences naturelles. Elle offrit sa tribune aux débats sur la littérature et les sciences et entrepris de publier des séries appelées *Délibérations* et *Mémoires*. Au fil des ans, elle devint également un groupe de pression. À ce titre, elle soutint activement la création d'institutions qui allaient jouer un rôle clé dans le développement des activités savantes au Canada, dont en particulier les Musées nationaux, les Archives publiques (aujourd'hui Archives nationales du Canada), la Commission des lieux et monuments historiques du Canada, la Galerie nationale (aujourd'hui Musée des beaux-arts du Canada), la Bibliothèque nationale du Canada et le Laboratoire fédéral d'astrophysique.

À l'origine, la Société espérait que son assemblée annuelle serait l'occasion de débats scientifiques auxquels participeraient toutes les disciplines. Peu à peu, cependant, des sociétés savantes distinctes apparurent qu'on encouragea à se développer de façon autonome. En 1907, par exemple, fut formée la Historic Landmarks Association of Canada, qui devint la Société historique du Canada en 1922. Le nombre d'associations disciplinaires augmenta lentement jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, puis ensuite très rapidement, ce dernier phénomène étant une manifestation de l'intérêt immense des universités canadiennes pour la recherche à compter des années 60. Avec le temps, la Société royale participa de moins en moins à la création de sociétés savantes. Les diverses associations disciplinaires devinrent le centre d'intérêt principal des universitaires, en partie parce qu'elles sont accessibles à tous les cotisants, contrairement à la Société royale, dont on ne peut devenir membre que par voie d'élection. Ces associations entreprirent de publier des périodiques savants qui devinrent le lieu privilégié des débats disciplinaires. Elles entreprirent également d'organiser leurs propres assemblées dans le cadre du Congrès des sociétés savantes, un rite annuel cher aux universitaires canadiens, instauré d'ailleurs par la Société royale.

Pendant la Deuxième Guerre mondiale, la Société royale appuya la création de deux fédérations d'associations scientifiques, afin que les intérêts des universitaires oeuvrant dans les disciplines des sciences humaines puissent être représentés de manière plus cohérente et efficace. C'est ainsi que furent établis le Conseil de recherches en sciences sociales du Canada, en 1940 (appelé aujourd'hui Fédération canadienne des sciences sociales), et en 1943, le Conseil canadien de recherches sur les humanités (appelé aujourd'hui Fédération canadienne des études humaines). La seconde de ces organisations fut créée pour faire face à la crise provoquée par une proposition mise de l'avant par les recteurs des universités McGill et Queen's, Cyril James et R.C. Wallace, selon laquelle l'effort de guerre des universités consisterait à cesser (pour un temps) tout enseignement dans les domaines du droit, des arts, de la formation des maîtres et du commerce. Les milieux universitaires réussirent à convaincre le gouvernement de ne pas donner suite à cette suggestion. Cet épisode illustre le rôle de catalyseur qu'a joué la dernière guerre dans la création d'organisations nationales dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Depuis sa création au cours de la Première Guerre mondiale, le Conseil national de recherches du Canada (CNR), créé par le gouvernement fédéral, a joué un rôle particulièrement important pour le développement des sciences dans les universités. Entre autres, les subventions du CNR donnèrent aux scientifiques des universités canadiennes les moyens de faire des travaux de pointe comparables à ce qui se faisait ailleurs dans le monde. Dans les années 70, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG) et le Conseil de recherches médicales (CRM) prirent la relève du CNR à ce chapitre. Dans les années 60 et 70, le Conseil de recherches en sciences humaines leur emboîta le pas. Par l'entremise de ces trois organismes, le gouvernement fédéral se mit à subventionner la recherche universitaire.

Durant cette même periode, les associations disciplinaires connurent elle aussi une croissance rapide, à l'instar de ce qui se produisait en sciences humaines. Dans le domaine de la biologie par exemple, le Conseil canadien de biologie et la Fédération canadienne des sociétés de biologie jouèrent un rôle de plus en plus grand dans la représentation de leurs membres. Cette tendance s'explique en bonne partie du fait qu'il était devenu nécessaire de faire des pressions auprès des dirigeants politiques, ce que ne pouvaient se permettre des agences gouvernementales comme le CRM et le CRSNG.

À partir des années 60, les fédérations et les plus grandes parmi les sociétés savantes se lancèrent dans le lobbying pour le compte de leurs membres, particulièrement en ce qui concerne le financement de la recherche. Mais à cause même de leur nombre, il était difficile aux sociétés savantes d'orchestrer un effort commun efficace. C'est pour cette raison qu'à la fin des années 70, un certain nombre de sociétés et de fédérations créèrent le Consortium national des sociétés scientifiques et pédagogiques. Ce regroupement plutôt informel, dont quelque trente-cinq associations sont membres aujourd'hui, se donna pour objectif de mieux coordonner les efforts de lobbying. L'une de ses principales réalisations est l'organisation, chaque année, d'une semaine de lobbying auprès de ministres et de hauts fonctionnaires du gouvernement fédéral. La Société royale, pour sa part, s'est réformée et s'est engagée dans de nouveaux projets et études intéressant divers aspects de l'activité scientifique, tels la sensibilisation du public à l'importance des sciences et la question de la place des femmes en sciences et en génie. Ses objectifs principaux

sont d'être un conseiller écouté du gouvernement et de faire en sorte que le public soit mieux informé de la chose scientifique.

Cet essor remarquable des associations scientifiques a contribué de façon importante à établir les structures nécessaires à la croissance de la recherche universitaire au Canada. Mais cette évolution a également eu un effet sur les champs de forces qui animent constamment le milieu universitaire, en alimentant les tensions parfois contradictoires entre allégeance professionnelle à une discipline scientifique, et appartenance à une université. Certaines situations sont particulières au Canada. C'est le cas de la concurrence exercée par les associations professionnelles américaines, concurrence si forte que la question se pose à savoir si les associations canadiennes correspondantes pourront jamais atteindre et maintenir une réputation de même niveau. Le conservatisme des associations professionnelles est un fait avéré, et pendant longtemps, les femmes ont trouvé difficile d'y faire valoir leurs intérêts. Des difficultés similaires ont mené à la création de plusieurs associations professionnelles francophones et aidé l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) à occuper une place de plus en plus importante dans la communauté universitaire de langue française.

Mais la communauté universitaire n'est pas organisée seulement sur la base des disciplines scientifiques. Elle l'est également en tant que collectivité d'établissements d'enseignement supérieur. L'Association des Universités et Collèges du Canada (AUCC) est la plus ancienne des institutions existant aujourd'hui. Créée en 1911, cette association a connu divers statuts et porté quatre noms différents : Conférence des universités canadiennes (1911-1917), Conférence nationale des universités canadiennes (1917-1958), Conférence nationale des universités et collèges canadiens (1959-1965), et AUCC depuis lors. Ce sont les recteurs des universités qui ont voulu cette association et encore aujourd'hui elle est leur porte-parole. Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, l'activité principale de l'AUCC était une conférence annuelle des chefs d'établissements, où on discutait de problèmes communs comme les conditions d'admission et l'élaboration de programmes d'études supérieures. L'Association n'avait pas de secrétariat permanent et ne limitait en rien les pouvoirs de chacun des recteurs. Elle se présentait également comme la voix de toute la communauté universitaire, c'est-à-dire,

parlant autant au nom des professeurs et des étudiants qu'en celui des administrateurs.

C'est la Deuxième Guerre mondiale qui a porté à son apogée le pouvoir et l'influence des universités et de l'Association au plan national, et cela en dépit de l'avis de son président pour l'année 1946, lequel disait souhaiter un retour à la situation d'avant-guerre. On ne s'étonnera pas de constater que cette évolution a suivi en parallèle l'augmentation énorme des pouvoirs et responsabilités du gouvernement fédéral dans les années 50 et 60, changement amené par la guerre, par la reconstruction qui a suivi et par le début de la guerre froide. Il n'est pas non plus surprenant que devant pareille évolution, de nombreux chefs d'établissement aient voulu faire de l'Association le « parlement » du monde universitaire. Après la guerre, l'établissement d'organisations nationales destinées à représenter divers personnels des universités, tels les responsables d'administration, les doyens des études supérieures, les doyens de faculté, les chefs des services de recherche, etc., donna à l'Association d'importantes nouvelles structures organisationnelles. Au fil des ans, l'Association prit à sa charge de nouvelles tâches : évaluation des diplômes étrangers (une fonction abandonnée depuis), administration de programmes nationaux et internationaux de bourses d'études, élaboration d'un code de déontologie applicable aux expériences sur les animaux de laboratoire, réalisation de contrats avec des gouvernements étrangers pour le placement d'étudiants dans des universités canadiennes, et bien d'autres. L'AUCC a récemment rendu public le rapport de la commission d'enquête, dirigée par le Dr Stuart Smith, ancien président du Conseil des sciences du Canada, sur la fonction d'enseignement des universités, particulièrement au premier cycle. La publication d'un journal national, *Affaires universitaires*, débuta en 1959.

Mais cette idée d'un « parlement de l'université » ne devait pas avoir de suite. Il y a à cela deux raisons principales. Après la Deuxième Guerre mondiale, les professeurs, et plus particulièrement ceux qui, parmi eux, étaient d'anciens combattants retournant à l'enseignement, n'étaient plus prêts à se satisfaire des structures universitaires traditionnelles. En 1951, ils fondèrent leur propre organisation, l'Association canadienne des professeurs d'université (ACPU), qui se voulait le porte-parole indépendant des professeurs d'université, tant au niveau national que local. À l'origine, elle se

voyait comme une corporation professionnelle, semblable à la corporation des médecins ou à celle des avocats. Elle mit en demeure les dirigeants des universités de partager le pouvoir avec le corps enseignant et se donna pour objectif de transformer le mode de direction des universités de manière à ce que la voix du corps professoral y soit prédominante. La direction de l'ACPU souhaitait transformer les assemblées universitaires et les conseils généraux de faculté pour en faire les organes d'un gouvernement démocratique. On voulait en outre que les directeurs de département soient élus et que les mandats de tous les administrateurs aient une durée limitée. Ces idées sont énoncées dans *A Place of Liberty* (Whalley, 1964). Elles ont également retenu l'attention de la Commission Duff-Berdahl (1966), qui avait été créée conjointement par l'AUCC et l'ACPU pour examiner le mode de direction des établissements universitaires.

Les universités, devenues en quelques années seulement des organisations de grande taille, avaient de plus en plus de difficulté à maintenir un style de gestion « paternaliste » — sauf peut-être dans les plus petits établissements. Allaient donc s'affronter deux conceptions rivales du mode idéal de gestion de l'université : gestion participative et gestion bureaucratique. En général, il en a résulté un amalgame plus ou moins harmonieux. Les universités se sont en effet dotées d'infrastructures bureaucratiques beaucoup plus importantes, mais ont également réformé leurs assemblées universitaires, conseils de faculté et autres, en adoptant le principe que les membres de ces instances seraient élus par leurs pairs. La Commission Duff-Berdahl était demeuré silencieuse sur le rôle des étudiants. Mais qui dit élection, dit forcément que les étudiants, autant que le corps professoral, devront être représentés par ceux qu'ils auront eux-mêmes choisis. Tout cela devait transformer en profondeur les instances de direction des établissements.

La gestion universitaire fut également influencée par un second type d'intervention de l'ACPU. En effet, l'Association élabora des énoncés de principes relativement à chacune des grandes sphères de la vie universitaire où les intérêts du corps enseignant étaient mis en jeu (liberté universitaire, permanence, congédiements, déontologie, brevets et droits d'auteur, égalité des droits, etc.), lesquels servirent ensuite de base de négociation entre les associations locales et leurs recteurs et les conseils universitaires. Dans les années 50, l'ACPU lançait une publication nationale, *Le Bulletin*.

À la fin des années 60 et au cours de la décennie suivante, l'ACPU adopta comme stratégie de négocier des conventions collectives, afin d'augmenter encore l'influence du corps enseignant dans la direction des établissements. Les conventions collectives allaient devenir l'instrument par lequel les associations locales chercheraient à obtenir pour leurs membres de meilleurs revenus et des garanties contractuelles relativement aux droits énoncés dans les déclarations de principe adoptées par l'association nationale. Cette stratégie contribua à changer le partage des pouvoirs dans les domaines touchés par les accords contractuels, mais eut peu d'effets sur les autres aspects de la gestion universitaire, en particulier ce qui touche les questions relatives à l'enseignement et à la recherche. Au terme de cette période, et pour les vingt années suivantes, le débat de fond sur la gestion universitaire perdit beaucoup de son intensité, et ce n'est que récemment que les questions de cet ordre ont refait surface. On peut en prendre pour exemple la création récente par l'ACPU d'une commission chargée d'étudier le mode de direction des universités.

Le courant de démocratie participative des années 60 a mis en lumière les questions relatives au rôle et à la situation des étudiants. Paradoxalement, c'est ce même courant idéologique qui a causé la disparition de la plupart des organisations étudiantes nationales. La Fédération nationale des étudiants des universités canadiennes (FNEUC) devint l'Union canadienne des étudiants (UCE) en 1963 et, pendant cinq ans, de concert avec une association semblable au Québec, l'Union générale des étudiants du Québec (UGEQ), participa activement à tous les grands débats de l'époque : la guerre au Vietnam, le nationalisme québécois, la pauvreté et le socialisme, et la place des étudiants dans une université démocratique. Elle décida d'étendre son champ d'action à tout le niveau postsecondaire et proposa de devenir également le représentant des étudiants des nombreux collèges qu'on était alors à établir partout au pays — une approche très différente de celle qu'ont adoptée l'AUCC et l'ACPU. Cependant, la logique de la gauche étudiante devenant de plus en plus hostile à toutes les structures organisationnelles, y compris les organisations étudiantes elles-mêmes, l'UCE et l'UGEQ finirent par s'effondrer. Le besoin d'une forme quelconque de structure nationale demeura bien réel, toutefois, particulièrement en raison des problèmes de plus en plus sérieux qui affectaient alors le financement fédéral-provincial et l'aide aux étudiants. Au cours des années 70, les

étudiants du Canada anglophone se donnèrent deux nouvelles institutions : l'Union nationale des étudiants, qui serait un groupe de pression représentant les intérêts généraux des étudiants, et l'Association des conseils d'étudiants, un organisme serveur offrant, par exemple, des services de voyage et de l'aide aux étudiants en quête de travail à l'étranger. Ces deux organismes se fusionnèrent au début des années 80 pour former la Fédération canadienne des étudiants (FCE), qui est aujourd'hui l'organe national de l'ensemble du corps étudiant, à l'exclusion du Québec. Le Québec a connu une évolution semblable, mais aucune organisation n'existe aujourd'hui qui représente tous les étudiants, universités et cégeps confondus.

La croissance rapide qu'a connu le secteur collégial au cours des années 60 et 70 a en quelque sorte pris l'AUCC et l'ACPU par surprise. En 1973, l'ACPU adopta bien le principe d'étendre son action aux collèges, mais cela n'eut pas de suite. L'immobilisme de l'AUCC et de l'ACPU ouvrit la voie à la création d'une organisation nationale représentant les collèges, qui prit pour nom Association des collèges communautaires du Canada (ACCC). Naquirent également divers organismes provinciaux ayant pour fonction principale de représenter les intérêts des conseils de direction des collèges ou de leurs chefs d'administration. Les enseignants pour leur part fondèrent des fédérations provinciales de syndicats locaux, comme ce fut le cas en Colombie-Britannique et en Alberta, ou comme en Ontario et au Manitoba, joignirent les rangs des fédérations syndicales du secteur public. Au Québec, certains des syndicats locaux s'affilièrent à l'une ou l'autre des centrales syndicales existantes, alors que d'autres demeurèrent totalement indépendants. Il n'y a pas d'organisme national pour représenter le personnel enseignant des collèges. Cela s'explique en bonne partie par le fait que les enseignants du niveau postsecondaire non universitaire ont toujours considéré, du moins jusqu'à tout récemment, que le gouvernement provincial était le seul lieu de pouvoir dont ils aient à se préoccuper. En 1991, l'ACPU encouragea le création d'une coalition officielle représentant tous les employés des collèges et universités dans le but de coordonner un lobby auprès du gouvernement fédéral.

Au cours des années 80, tous les organismes nationaux ont dû s'adapter à de nouvelles réalités. Dès le début de cette période, l'AUCC, reconnaissant le sens des changements en cours, se réforma en se donnant un mandat moins ambitieux, mais plus net, celui d'être

la voix des recteurs et des administrations universitaires. Par ailleurs, des dirigeants d'université avaient formé des associations par province ou région : la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), le Conseil des universités de l'Ontario (CUO), le Council of Western Canadian University Presidents (COWCUP) et l'Association des universités de l'Atlantique (AAU). Ces groupements trouvèrent une place importante dans la structure nouvellement adoptée par l'AUCC, sans pour autant que soient exclus les établissements non affiliés aux associations provinciales ou régionales. Dans les années 70, l'ACPU avait vu sa composante québécoise, la Fédération des associations de professeurs des universités du Québec (FAPUQ), devenir autonome. Pendant quelques années, elle pratiqua avec la FAPUQ une sorte de « souveraineté-association », et plus tard, amenda ses statuts pour lui conférer un droit de veto en matière de droits des minorités dans le domaine de la langue et de la culture françaises. Elle aussi a vu apparaître, partout au pays, des fédérations provinciales auxquelles elle fit place dans son organisation. Mais, comme l'AUCC, l'ACPU ne cessa pas d'être d'abord et avant tout un regroupement d'associations locales dont le pouvoir est prépondérant au sein de l'organisation. La Fédération canadienne des étudiants, elle aussi, a vécu un débat long et difficile sur le rôle des fédérations provinciales dans la conduite des affaires de l'organisation nationale.

CONCLUSION

Les universités et collèges du Canada ont bien changé depuis 1945. Le nombre de professeurs et d'étudiants a augmenté énormément. Les établissements sont plus nombreux et davantage diversifiés. On a créé de nouvelles structures bureaucratiques et largement mis en pratique le principe de l'élection des dirigeants. Professeurs et étudiants se sont donné de puissantes associations locales, mais également des organisations provinciales et nationales. Les universités et collèges eux-mêmes ont créé une étonnante variété d'institutions qui les représentent et qui, lorsque cela est souhaitable ou possible, coordonnent leurs activités. Le fédéralisme tel que pratiqué au Canada favorise la multiplication de telles associations et organisations. Il y a raison de craindre que ces institutions prolifèrent

excessivement et que leur nombre et leur diversité mêmes empêchent la communauté canadienne de l'enseignement supérieur de parler d'une voix forte et unie. Il faut bien voir, par contre, que cette diversité est le reflet d'une saine démocratie et d'une recherche perpétuelle des moyens de mieux faire marcher les choses. Et quand la situation l'exige, en particulier au plan politique, l'expérience démontre qu'il est possible de concilier des intérêts particuliers. De telles coalitions ne sont pas faciles à créer ou à maintenir, mais parce qu'elles sont issues de la nécessité, celles qui existent y gagnent peut-être en efficacité.

RÉFÉRENCES

Abbott, Frank (1985), « Origins and Foundation of the CAUT » , thèse de doctorat, University of Toronto.

Allard, Michel (1990), « Cinquante ans au service des chercheurs : 1940-1990 », *Bulletin de la FCSS* [Fédération canadienne des sciences sociales], Ottawa, mai, p. 1-3.

Duff, Sir James et Robert O. Berdahl (1966), *Structure administrative des universités au Canada. Rapport de la Commission d'enquête établie par l'Association canadienne des professeurs d'université et l'Association des Universités et Collèges du Canada*, Les Presses de l'Université Laval (pour les associations), Québec, 107 p.

Fédération canadienne des études humaines (1990), « Historique des sociétés savantes affiliées à la Fédération canadienne des études humaines », Ottawa, 33 p.

Fédération canadienne des étudiant(e)s, s. d., « Ce que nous sommes », Ottawa, 7 p.

Fédération canadienne des sociétés de biologie, s. d., « About the CFBS », Ottawa, 3 p.

Michalos, Alex C. (1983), « A History of the Social Science Federation of Canada », Fédération canadienne des sciences sociales, inédit, Ottawa, 78 p.

Mitchener, Ralph D. (1960), « The Development of the National Conference of Canadian Universities, 1911 to 1959 », *Culture*, vol. 21, p. 46-77.

Pilkington, Gwendoline E. (1974), « A History of the National Conference of Canadian Universities, 1911-1961 », thèse de doctorat, University of Toronto, 757 p.

Pilkington, Gwendoline E. (1976), « Evolutionary Role of the AUCC, 1911-1976 », Association des Universités et Collèges du Canada, inédit, Ottawa.

Pilkington, Gwendoline E. (1983), « Speaking with One Voice: Universities in Dialogue with Government », History of McGill Project, McGill University, Montréal, 296 p.

Société royale du Canada (1932), *Rétrospective de cinquante ans : volume anniversaire, 1882-1932*, Ottawa, 179 p.

Société royale du Canada (1987), « La Société Royale du Canada / The Royal Society of Canada : 1882-1982 », Ottawa, 28 p.

Société royale du Canada (1989), « Société royale du Canada : plan d'ensemble 1989 », Ottawa, 37 p.

Société royale du Canada (1990), « Rapport au Conseil : 1989-1990 », Ottawa, 49 p.

Sheffield, Edward, Duncan D. Campbell, Jeffrey Holmes, B.B. Kymlicka et James H. Whitelaw (1982), *Systems of Higher Education: Canada*, 2e édition, International Council for Educational Development, NewYork, 219 p.

Whalley, George (1964), éd., *A Place of Liberty: Essays on the Government of Canadian Universities*, Clarke, Irwin & Co., Toronto, 224 p.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Sheryl L. Bond et Gilles G. Nadeau

INTRODUCTION

Au cours des dix dernières années, le réservoir de talents divers que constitue le personnel enseignant à plein temps des universités et collèges du Canada a dû faire face aux profonds changements sociaux et économiques qui s'opéraient au pays.

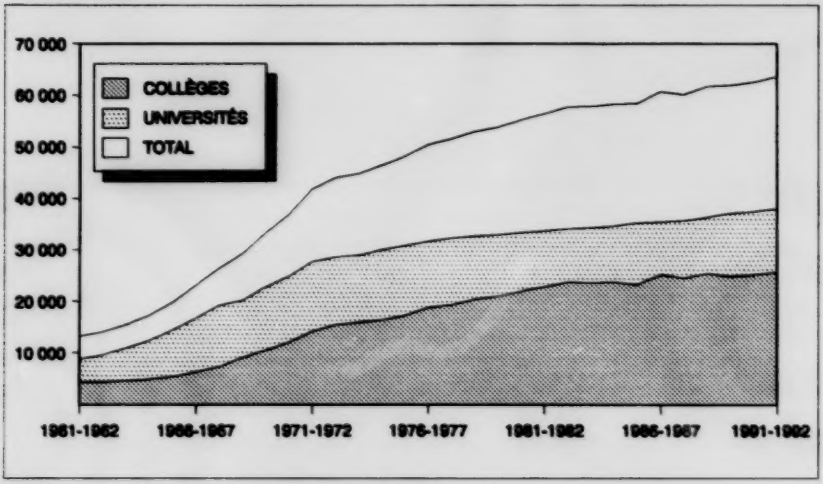
SITUATION ACTUELLE

Les effectifs étudiants de l'enseignement postsecondaire continuent de croître, principalement à cause de l'augmentation importante de la participation des femmes. On compte également une plus grande proportion d'inscrits à temps partiel et d'étudiants ayant déjà un grade.

À l'heure où la demande accrue de personnels hautement qualifiés entraîne une augmentation des effectifs étudiants, le soutien offert aux universités est inégal et le public manifeste de l'inquiétude devant ce qui lui semble être une situation de sous-financement. Le nombre des enseignants universitaires à plein temps n'a augmenté que bien modestement depuis la fin des années 70 (12,4 % entre 1980 et 1990), en partie à cause des difficultés budgétaires persistantes des établissements universitaires. L'effet combiné des nouvelles attentes de la société et des contraintes économiques sur le personnel enseignant était à prévoir : on attend d'eux qu'ils fassent plus et mieux avec moins de ressources.

La situation n'est pas différente dans les collèges, lesquels ont été conçus pour répondre aux besoins changeants des communautés locales et de groupes clients particuliers. Leurs effectifs ont doublé et le nombre et l'éventail des programmes qu'ils offrent ont augmenté considérablement. Jusqu'à récemment, ces établissements ont bénéficié d'un soutien financier public constant et leur personnel

Nombre d'enseignants à plein temps au niveau postsecondaire, Canada, de 1961-1962 à 1991-1992



Source : Secrétariat d'État (1991), graphique 2.2, page 9.
Statistique Canada (1991b), tableau 3, page 20.

s'établit maintenant à environ 24 000 enseignants à plein temps et 150 000 à temps partiel (Gallagher, 1990, p. 4). La nature des programmes offerts et le type de clientèle expliquent en bonne part la présence d'un grand nombre de professeurs à temps partiel. Ce secteur a connu plusieurs phases de croissance avant de devenir le réseau complexe d'établissements que l'on connaît aujourd'hui. Les coûts d'opérations de ce système ne cessent d'augmenter et on a commencé à réexaminer le mandat des collèges et à s'interroger sur le type de contrôle gouvernemental qu'il faudrait imposer.

Le graphique 4.1 montre que le nombre total des enseignants à plein temps au niveau postsecondaire a beaucoup augmenté au cours des trente dernières années. La croissance observée depuis la fin des années 60 a été causée principalement par l'augmentation du nombre de postes dans le secteur collégial. Les modifications dans le financement, dans les taux de participation et dans les modèles de participation des enseignants à la direction des établissements ne sont pas uniformes dans l'ensemble du système d'enseignement postsecondaire, universités et collèges ayant été très différemment affectés.

Les conditions d'emploi du personnel enseignant, particulièrement en période de changement, ont fait l'objet d'une attention soutenue de la part des associations et syndicats de professeurs du niveau postsecondaire. Dans 65 des 73 universités, il existe un syndicat de professeurs responsable de la négociation de la convention collective et affilié à l'Association canadienne des professeurs d'université, et au Québec, à la Fédération des professeur(e)s d'universités du Québec. La majorité des enseignants des collèges sont eux aussi représentés par divers syndicats.

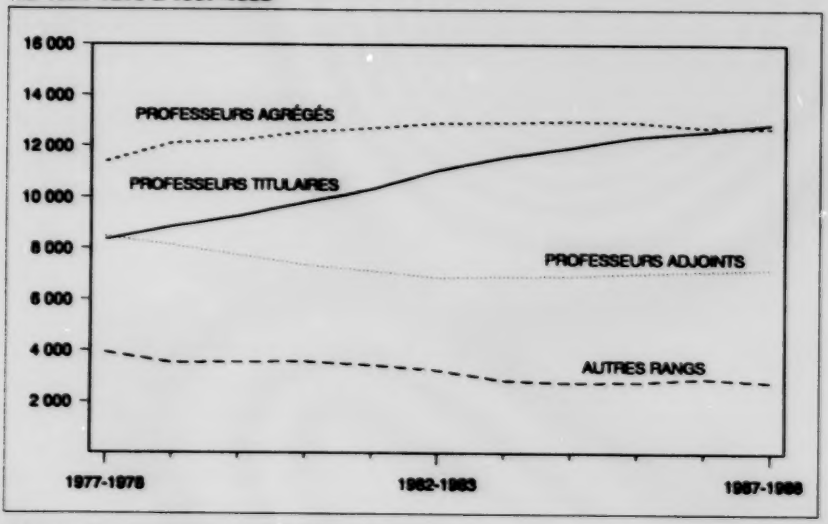
PROFIL DES PROFESSEURS À PLEIN TEMPS DES UNIVERSITÉS

Le fait qu'il y ait eu assez peu d'embauche de nouveaux professeurs a eu un effet considérable sur la répartition des effectifs entre les divers rangs (graphique 4.2). Au cours des dix dernières années par exemple, le nombre de professeurs des premiers rangs (adjoints et autres) n'a pas cessé de diminuer, alors que le nombre de professeurs titulaires augmentait de 53 %. L'explication de ce phénomène tient principalement à la progression normale des professeurs d'un rang à l'autre et au manque de « sang neuf » pour assurer la relève.

Les voies traditionnelles d'entrée dans le professorat étant de plus en plus restreintes, c'est aux professeurs permanents à plein temps qu'est revenue la responsabilité de maintenir le dynamisme de l'université. C'est dans ce contexte que sont apparues de nouvelles et originales politiques et stratégies de renouvellement du personnel enseignant.

Il est certain que le corps professoral prend de l'expérience et de la maturité en progressant dans la carrière, mais il vieillit également. C'est ce qu'on peut constater en observant l'évolution dans le temps de la répartition des effectifs selon leur âge. Le graphique 4.3 montre que les différents groupes d'âge ne sont pas également représentés. Cette situation est largement explicable par le fait qu'au cours des années 1960, les universités, en croissance rapide, ont dû embaucher de nombreux nouveaux professeurs. Aujourd'hui, la plupart des membres de ce groupe exceptionnellement large ont atteint le milieu de la quarantaine, obtenu la permanence et progressé d'au moins un rang.

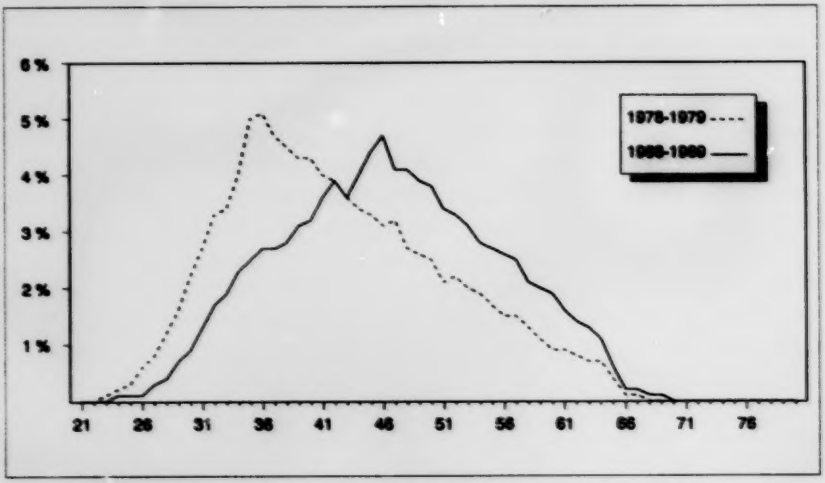
Corps professoral à plein temps selon le rang, Canada, de 1977-1978 à 1987-1988



Source : Statistique Canada (1991a), tableau 1 page 17.

On peut craindre que le vieillissement du corps professoral ait un effet négatif sur la qualité de l'enseignement et de la recherche universitaires. Rares sont ceux qui quittent la carrière avant terme et peu de jeunes professeurs sont embauchés. On s'inquiète donc particulièrement de savoir comment les universités pourront se maintenir à la fine pointe des nouvelles connaissances théoriques et appliquées et continuer d'être le haut lieu de la recherche et de l'enseignement. Le vieillissement du corps professoral, surtout lorsque la majorité des enseignants ont la permanence et ont atteint les rangs supérieurs, a pour effet de rendre la planification institutionnelle plus difficile, d'augmenter les coûts d'exploitation et de diminuer la marge de manœuvre des établissements dans l'intégration à la carrière des nouveaux diplômés du troisième cycle.

Distribution du corps professoral selon l'âge, Canada, 1978-1979 et 1988-1989



Source : AUCC, données qui mettent à jour le graphique paru à la page 77 de Orientations : *Portrait statistique de l'université au Canada, édition 1990.*

Le recrutement du personnel enseignant est la responsabilité des établissements eux-mêmes, autant au niveau collégial qu'universitaire. On procède en général par voie de concours annoncés publiquement.

Au niveau universitaire, règle générale, on exige un grade de troisième cycle ou l'équivalent. Peu d'établissements requièrent des candidats une formation pédagogique préalable. Les plus grandes universités offrent des services d'appui pédagogique aux professeurs qui le désirent. Au cours des dix dernières années cependant, ces services ont été affectés par des diminutions majeures de leurs budgets.

Les échelles salariales sont comparables d'une université à l'autre. Les différences qui existent entre les universités, comme entre les diverses disciplines présentes dans un même établissement, sont essentiellement dues au jeu de l'offre et de la demande.

Au niveau universitaire, la répartition des tâches d'enseignement, de recherche et de services à la collectivité varie considérablement d'un établissement à l'autre à travers le pays. La charge typique d'un professeur régulier est de 12 à 15 heures d'enseignement par semaine.

PROFIL DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES COLLÈGES

Il y a un grand nombre de professeurs à temps partiel dans les établissements du niveau postsecondaire non universitaire. Ces enseignants ont de bonnes compétences techniques mais il n'est pas rare que leurs méthodes pédagogiques soient quelque peu déficientes. Le personnel enseignant des collèges provient de milieux très divers : professionnels ou gens de métiers des secteurs d'industrie pour lesquels les étudiants sont formés, diplômés des universités, enseignants du niveau secondaire, fonctionnaires, militaires, professionnels du réseau des services sociaux et de la santé, etc. Bon nombre des enseignants débutant avec peu d'expérience dans l'enseignement, notamment dans les filières de formation technique, la plupart des collèges partout au pays offrent des services de formation pédagogique en cours d'emploi. Les promotions et le rang ne constituent pas des questions d'intérêt majeur pour les enseignants à plein temps dans les collèges puisque, en général, il n'existe pas de hiérarchie selon le rang alors que la permanence peut être acquise après quelques années de bons services.

Les collèges se caractérisent aussi par le fait que la proportion des femmes dans l'administration comme dans l'enseignement est bien plus grande que dans les universités. Par contre, le corps enseignant n'est pas aussi diversifié du point de vue ethnique et culturel que la population étudiante elle-même.

Depuis le début des années 80, les enseignants à plein temps ont été beaucoup moins mobiles qu'auparavant. En conséquence, des questions telles le vieillissement du corps professoral, le renouvellement des effectifs et la retraite obligatoire sont récemment devenus sujets de débats et, comme dans les universités, le problème du perfectionnement professionnel permanent reçoit de plus en plus d'attention.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT À TEMPS PARTIEL

Au cours des derniers dix ans, les collèges ont eu de plus en plus souvent recours à des professeurs à temps partiel, comme c'est le cas d'ailleurs dans les universités, en particulier dans les filières professionnelles. Ce type de personnel non permanent intervient de façon très ponctuelle dans les activités d'enseignement, ce qui contribue à augmenter la charge et les responsabilités des enseignants à plein temps. Le besoin de rétablir l'équilibre entre les postes à temps partiel et les postes réguliers permanents sera sûrement à l'ordre du jour des établissements au cours des prochaines années.

LES PERSPECTIVES DE CHANGEMENT

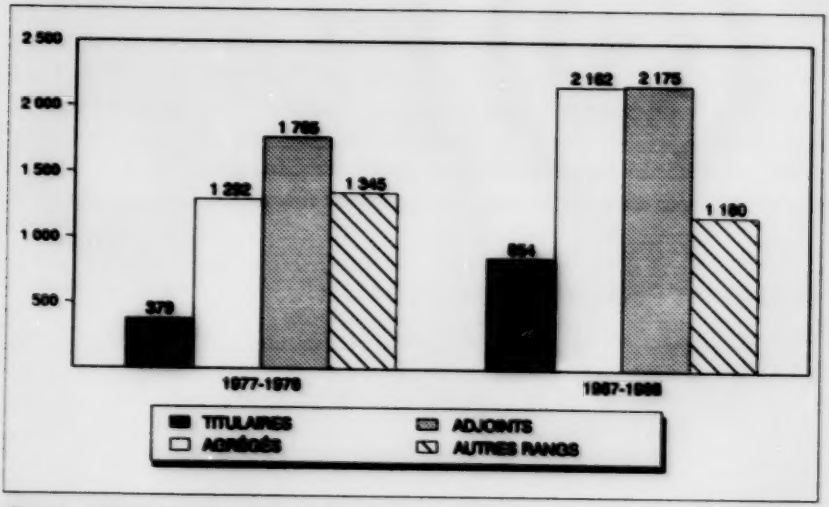
Rien ne laisse présager un relâchement des contraintes budgétaires dans les années 90. Par contre, il est raisonnable de penser que l'embauche de nouveaux personnels enseignants s'accélérera dès les premières années du siècle prochain, alors qu'un grand nombre des professeurs actuellement en poste atteindront l'âge de la retraite. Le rythme et l'intensité de cette tendance générale pourront varier selon les disciplines. On peut prévoir que les universités chercheront à recruter de récents diplômés du troisième cycle, mais également à attirer dans la carrière certains des diplômés des années 90 qui, faute de débouchés, se seront orientés vers l'entreprise privée ou les organisations sans but lucratif.

De nombreuses universités croient que cette période leur permettra de faire d'importantes réformes, en particulier pour ce qui concerne leur mission et la représentation équitable des femmes dans le corps professoral.

Les femmes constituent plus de la moitié de la population étudiante du postsecondaire, mais au sein du corps professoral universitaire et collégial, elles demeurent en minorité. Il est vrai qu'au cours des dix dernières années, le nombre de professeurs féminins a augmenté de 33 %, ce qui est appréciable, mais par rapport à l'ensemble du corps professoral, l'augmentation n'est que de trois points de pourcentage — de 14,9 % à 17,9 %.

Le niveau moyen de qualification du personnel enseignant — hommes et femmes — s'élève constamment, et cela, dans toutes les disciplines. Aujourd'hui, la proportion des professeurs détenant un grade de troisième cycle est de 70 % chez les hommes et de 51 % chez

Corps professoral à plein temps de sexe féminin, selon le rang, Canada, 1977-1978 et 1987-1988



Source : Statistique Canada (1991a), adapté du tableau 1, page 17.

les femmes. Le fait que le doctorat soit devenu une condition d'embauche contribue à désavantager les femmes entrées dans la carrière avec une formation moins poussée. Toutefois, de plus en plus de femmes s'inscrivent aux programmes de doctorat des universités canadiennes et on peut espérer qu'à long terme cette situation se corrigera. Dans plusieurs établissements, on est à étudier ou à mettre en œuvre d'importantes politiques générales et de nouvelles stratégies de recrutement qui, à court terme, ambitionnent de redresser le déséquilibre entre hommes et femmes afin de donner à ces dernières toute la place qui leur revient dans l'enseignement supérieur.

CONCLUSION

La dernière décennie a été caractérisée par des changements dans les activités d'enseignement et de recherche du personnel enseignant du niveau postsecondaire. Pendant ces dix années, les effectifs étudiants des universités et collèges ont fortement augmenté alors même que dans la plupart des établissements, le nombre des professeurs à plein temps est resté stable ou a quelque peu diminué. L'aide financière des gouvernements a progressé moins vite que l'inflation et les coûts d'opération combinés. De plus, peu de professeurs ont quitté la carrière alors que les récents diplômés trouvaient de nouveaux débouchés plus lucratifs dans d'autres secteurs d'emploi. Les établissements d'enseignement postsecondaire ont donc du adopter de nouvelles stratégies pour maintenir leur niveau d'excellence. Les grands défis des années 90 sont de faire entrer de nouvelles recrues dans la carrière et de les y garder, d'augmenter le nombre de femmes dans le corps enseignant et aux postes de direction, et de concevoir des stratégies propres à améliorer sans cesse la productivité de tous les personnels et à permettre aux établissements d'innover et de se transformer continuellement.

RÉFÉRENCES

Association des Universités et Collèges du Canada (1990), « Corps professoral », dans *Orientations. Portrait statistique de l'université au Canada*, Ottawa, p. 71-87.

Conseil des universités (1989), *Les chargés de cours dans les universités québécoises. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Gouvernement du Québec, Avis nº 89.7, 142 p.

Dennison, John D. et John S. Levin (1989), *Canada's Community Colleges in the Nineteen Eighties: Responsiveness and Renewal*, Association des collèges communautaires du Canada, Toronto, 190 p. (voir p. 7-9 en particulier).

Fédération des cégeps (1986), *Le perfectionnement des enseignants*, Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, Montréal, 195 p.

Gallagher, Paul (1987), « Les collèges communautaires au Canada : un portrait actuel », Association des collèges communautaires du Canada, Toronto, 24 p.

Gallagher, Paul (1990), « Community Colleges in Canada: A Profile », Vancouver Community College Press, Vancouver, 28 p.

Groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université (1989), *La tâche du professeur d'université au Québec*, [Rapport présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science], Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 252 p.

Leslie, Peter M. (1980), *Les universités canadiennes d'aujourd'hui et de demain : inscriptions, transformations structurelles et finances*, Association des Universités et Collèges du Canada, Ottawa, 491 p. (voir p. 49 en particulier).

Secrétariat d'État du Canada (1991), *Profil de l'enseignement supérieur au Canada, Édition 1990*, Approvisionnements et Services Canada, nº de cat. S2-196/1990, Ottawa, 51 p.

Statistique Canada (1991a), *Enseignants dans les universités - 1987-1988*, nº de cat. 81-241, Ottawa, 66 p.

Statistique Canada (1991b), *Statistique de l'enseignement - Estimations 1991-1992*, nº de cat. 81-220, Ottawa, 46 p.

LES ÉTUDIANTS

Norman Uhl et Anne Marie MacKinnon

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, les principales caractéristiques des effectifs étudiants des universités et des collèges du Canada sont décrites. Le sujet est examiné sous les angles suivants : évolution des effectifs étudiants, accessibilité à l'enseignement postsecondaire, aide financière, situation des étudiants étrangers, services aux étudiants et organisations étudiantes.

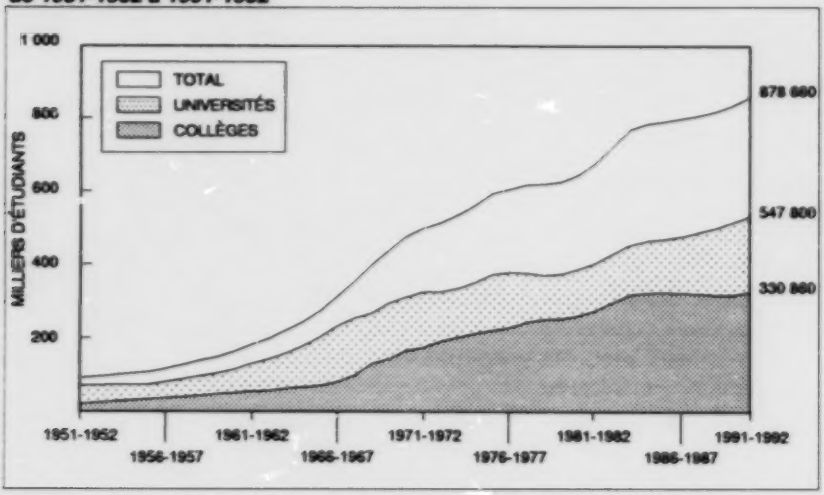
EFFECTIFS ÉTUDIANTS

Au début des années 90, le profil de la population étudiante canadienne du niveau postsecondaire était très différent de ce qu'il avait été auparavant. En effet, les effectifs à temps plein de l'ensemble des établissements de niveau postsecondaire ont énormément augmenté depuis le début des années 50, au point qu'en 1990-1991, la population étudiante se chiffrait à 857 000 étudiants, c'est-à-dire presque neuf fois le nombre enregistré en 1951-1952 (91 000).

Cette augmentation rapide des effectifs à plein temps a été particulièrement marquée à la fin des années 60 et au début des années 70, quand le nombre exceptionnellement élevé d'enfants nés à la fin des années 40 et dans les années 50 — la génération du « baby boom » — ont atteint l'âge d'entrée au collège et à l'université. Le taux de croissance a ralenti quelque peu à la fin des années 70 mais il a remonté au début des années 80 et a continué de grimper, un peu plus lentement toutefois, jusque vers la fin des années 80 (graphique 5.1). L'augmentation des effectifs au cours de cette période a déjoué toute prévision et a été attribuée à une combinaison de facteurs économiques et sociaux incluant : une sévère récession, des exigences accrues en matière de formation dans un monde dominé par la technologie, une reconnaissance grandissante du rôle des femmes

GRAPHIQUE 2.1

Inscriptions à plein temps au niveau postsecondaire, Canada, de 1951-1952 à 1991-1992



Source : *Secrétariat d'État (1991), tableau 1.1, page 1. Statistique Canada (1991a), tableau 2 page 19.*

dans toutes les sphères de la vie sociale, et dans les années 60 et 70, une augmentation importante du nombre et de la diversité des nouveaux établissements.

D'autres tendances sont apparues dans l'évolution de la population étudiante du niveau postsecondaire au cours des derniers quinze ans. Si le nombre d'inscriptions a considérablement augmenté, en partie pour les raisons indiquées plus haut, c'est aussi parce que bon nombre de personnes non comprises dans le groupe d'âge traditionnel des 18-24 ans ont manifesté le désir de suivre des cours de niveau collégial ou universitaire. En 1990, les étudiants âgés de 25 ans ou plus représentaient 24 % des effectifs universitaires à plein temps, alors qu'en 1975, cette proportion n'était que de 18 %. Le nombre de ces étudiants est passé d'environ 70 000 en 1975 à près de 130 000 en 1990. Au niveau collégial, les étudiants âgés de 25 ans ou plus représentaient 12 % des effectifs à plein temps en 1976, mais 16 % en 1988, le nombre de ces étudiants étant passé de 11 000 à 50 000. Les étudiants plus âgés sont donc en voie de devenir une composante de plus en plus importante de la population étudiante du postsecondaire.

L'augmentation de la proportion d'étudiants à temps partiel par rapport à celle des étudiants à temps plein a modifié la répartition des effectifs entre ces deux groupes. Au niveau universitaire, on comptait 532 000 étudiants à temps plein en 1990-1991, soit 72 % de plus qu'en 1970-1971. Au cours de la même période, la population étudiante à temps partiel a augmenté de 98 %. Les étudiants à temps partiel constituent 37 % de l'ensemble de la population étudiante de niveau universitaire. Au Québec, le nombre des étudiants à temps partiel dépasse celui des étudiants à temps plein.

Dans le secteur collégial, les effectifs à plein temps sont restés assez stables entre 1984-1985 et 1989-1990, tandis que les effectifs à temps partiel ont augmenté de 19 %. Au niveau collégial, les étudiants à temps partiel constituent 37 % des effectifs.

L'évolution des inscriptions universitaires au cours des vingt dernières années varie également selon le domaine d'études. C'est le domaine des sciences sociales qui a gagné le plus d'étudiants à temps plein — de 57 500 en 1970 à 162 000 en 1989 -1990 — suivi des beaux-arts/arts appliqués — de 5 500 en 1970-1971 à 16 500 en 1989-1990. Les effectifs à temps partiel ont beaucoup augmenté dans les programmes d'études en sciences de la santé et dans les beaux-arts, les mathématiques et les sciences physiques. Au niveau collégial, les domaines des techniques des affaires et du commerce ont accusé la plus forte augmentation. Ils sont suivis de près par les techniques du génie/sciences appliquées et des sciences sociales/services sociaux.

ACCESSIBILITÉ

Les progrès accomplis dans le taux global de participation au niveau postsecondaire n'impliquent pas nécessairement que tous les groupes sociaux participent de manière égale. À certains moments, et dans diverses régions du pays, on s'est inquiété des niveaux de participation de groupes tels que les femmes, les autochtones et les personnes handicapées.

Les femmes

Le développement le plus important des dernières décennies, et celui qui a le plus influencé l'évolution des effectifs de l'enseignement postsecondaire, a été l'accroissement phénoménal du nombre d'étudiants de sexe féminin, et cela à tous les niveaux. Au niveau universitaire, le nombre de femmes inscrites à plein temps a augmenté de 79 % entre 1975 et 1990, alors que celui des hommes progressait de seulement 19 %. Au cours de la même période, les inscriptions à plein temps au niveau collégial se sont accrues de 55 % chez les femmes, contre 32 % chez les hommes. Les femmes constituent maintenant au moins la moitié de la population étudiante à temps plein des collèges et des universités et 54 % des effectifs universitaires à temps partiel. Le tableau 5.1 montre clairement la croissance significative du nombre de femmes au sein de la population étudiante de tous les niveaux du postsecondaire. En 1990-1991, les femmes représentaient 55 % des effectifs du secteur collégial, 53 % des effectifs à plein temps du premier cycle, 45 % des effectifs à plein temps au deuxième cycle et 34 % des candidats au doctorat à plein temps.

Dans chacun des principaux domaines d'études, les effectifs féminins ont augmenté plus rapidement que les effectifs masculins. En 1989-1990, les femmes comptaient pour plus de la moitié de l'ensemble des inscriptions dans sept des neuf principaux domaines d'études et représentaient plus de 60 % des effectifs à plein temps en éducation, dans les beaux-arts/arts appliqués, en sciences et en sciences de la santé. Par contre, elles ne constituaient que moins du quart des effectifs du premier cycle à plein temps en génie/sciences appliquées et en mathématiques/sciences physiques.

De 1971-1972 à 1989-1990, le nombre de femmes inscrites en génie/sciences appliquées au Canada est passé de 670 à 5 800 au premier cycle, et de 103 à 930 aux cycles supérieurs. Bien que ces chiffres constituent des augmentations importantes, les femmes continuent d'être un groupe très minoritaire en génie/sciences appliquées : 15 % des inscriptions au premier cycle et 14 % aux cycles supérieurs.

Les gouvernements fédéral et provinciaux de même que les établissements ont pris des mesures pour encourager les femmes à profiter des nombreuses possibilités qui leur sont offertes par le système d'enseignement postsecondaire. À titre d'exemple, le gouvernement fédéral octroie chaque année 2 500 Bourses du Canada

à des étudiants de première année en sciences naturelles et en génie. Dans chacun des établissements concernés, au moins 50 % de ces bourses doivent être accordées à des femmes. De telles initiatives, et les efforts que déploient les établissements eux-mêmes pour attirer et aider des femmes adultes à revenir aux études, ont favorisé l'augmentation considérable de leurs effectifs.

Répartition des effectifs étudiants du niveau postsecondaire selon le sexe et le niveau, ainsi que la proportion de femmes à chacun des niveaux, Canada, de 1975 à 1990.

	NOMBRE D'ÉTUDIANTS À PLEIN TEMPS			
	Niveau collégial*	Premier cycle	Maîtrise	Doctorat
FEMMES				
1975	114 011	139 987	7 385	2 215
1980	133 008	155 554	10 292	2 975
1985	165 654	201 623	13 857	4 476
1990	176 380	244 946	16 133	6 322
HOMMES				
1975	112 150	188 837	16 158	7 055
1980	127 753	182 398	15 510	6 972
1985	156 558	210 794	18 087	9 025
1990	148 170	220 146	19 527	12 041

	PROPORTION DE FEMMES			
	Niveau collégial*	**Premier cycle**	**Maîtrise**	**Doctorat**
	%	%	%	%
1975	50,4	42,6	31,4	23,9
1980	51,0	46,0	39,9	29,9
1985	51,4	48,9	43,4	33,2
1990	54,3	52,7	45,2	34,4

* *Les données sur la répartition des effectifs par sexe au niveau collégial ne sont pas disponibles pour 1975. Les données de 1976 sont utilisées.*

Source : *Statistique Canada, (1991), tableau 5. Sécretariat d'État, Profil de l'enseignement supérieur au Canada, édition 1990, Tableau 1.7.*

Populations autochtones

Par l'intermédiaire du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, le gouvernement fédéral est responsable de l'éducation des Indiens et des Inuit. Depuis le milieu des années 70, le Programme d'aide aux études postsecondaires a financé directement les droits d'inscription et les frais de subsistance d'étudiants autochtones. En 1989, une nouvelle politique de financement mise en œuvre dans le cadre du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire accordait plus de pouvoir aux autochtones en matière d'éducation et mettait l'accent sur le succès scolaire et l'obtention du diplôme. De plus, le récent Programme de soutien aux études pour les Indiens finance des programmes d'études postsecondaires conçus pour des étudiants indiens ou des établissements indiens d'enseignement postsecondaire comme le Saskatchewan Indian Institute of Technology. Parmi ces derniers, le Saskatchewan Indian Federated College, affilié à la University of Regina, se distingue en tant que seul établissement d'enseignement postsecondaire en Amérique du Nord entièrement administré par des Indiens.

Une grande partie des peuples autochtones du Canada se trouve dans des régions peu peuplées du Nord et les gouvernements des deux territoires ont déployé des efforts particuliers pour leur fournir un accès à l'enseignement postsecondaire. Ainsi, dans les Territoires du Nord-Ouest, les étudiants reçoivent de l'aide pour poursuivre leurs études dans des universités situées dans l'une ou l'autre des provinces. Au Yukon, en collaboration avec certaines universités, des cours de niveau universitaire sont offerts par l'intermédiaire du Yukon College. Dans chacun de ces deux territoires, un réseau décentralisé de collèges communautaires facilite l'accès aux études postsecondaires non universitaires.

Personnes handicapées

Dans toutes les provinces, des efforts particuliers ont été faits pour augmenter la participation des personnes handicapées aux programmes d'études postsecondaires. Les établissements d'enseignement supérieur ont joué un rôle de premier plan à cet égard. Un soutien spécial leur a été accordé pour leur permettre d'améliorer leur capacité à recevoir des étudiants handicapés. Cette aide a principalement servi à adapter l'accès aux bâtiments et à

mettre sur pied des programmes qui offrent des services et de l'équipement et du matériel pédagogique spécialement adaptés.

Sous l'égide du Secrétariat d'État du Canada, ministère responsable de la Condition des personnes handicapées, des centres de spécialisation ont été établis en 1984 dans trois universités, dans le but d'aplanir les obstacles auxquels sont confrontées les personnes handicapées qui veulent s'instruire. Il s'agit de l'Atlantic Centre of Research, Access and Support for Disabled Students à la Saint Mary's University en Nouvelle-Écosse, du Centre for Communicative and Cognitive Disabilities à la University of Western Ontario, et du Western Canadian Centre of Specialization in Deafness à la University of Alberta. Ces unités sont reliées à d'autres centres de ressources formant ainsi un réseau d'experts et de personnes qualifiées et expérimentées.

Des collèges communautaires à Regina et à Saskatoon, en Saskatchewan, offrent des programmes de rattrapage scolaire spécialement conçus pour les malentendants. D'autres collèges en Ontario offrent également divers programmes préparatoires spéciaux visant à permettre aux étudiants handicapés d'acquérir les aptitudes nécessaires pour participer aux programmes réguliers de niveau collégial.

En dépit de ces efforts, cependant, c'est presque la moitié de tous les Canadiens handicapés qui, en 1983-84, n'avaient pas poursuivi d'études au-delà de la 8e année. Seulement 4 % avaient une formation postsecondaire.

La population étudiante adulte

Les étudiants adultes, c'est-à-dire ceux qui n'appartiennent pas au groupe traditionnel des 18-24 ans, représentent une part importante de la clientèle potentielle des établissements d'enseignement postsecondaire. Les universités et les collèges ont répondu de diverses manières aux demandes de formation continue formulées par cette clientèle non traditionnelle. Une grande variété de programmes et de cours ont été établis pour permettre aux étudiants de poursuivre à temps partiel leur éducation ou leur formation au niveau postsecondaire. L'élaboration et l'introduction de méthodes d'enseignement innovatrices, dont en particulier le téléenseignement, ont aidé à répondre aux besoins en éducation et en formation des populations éloignées des établissements d'enseignement postsecondaire.

AIDE FINANCIÈRE

On ne saurait passer sous silence la question des ressources financières lorsqu'on parle de l'accessibilité aux études post-secondaires.

La participation gouvernementale aux programmes d'aide aux étudiants remonte à 1964-1965 avec la création par le gouvernement fédéral du Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPÉ). Les provinces, à l'exception du Québec, qui possède son programme propre, ont accepté de collaborer à la gestion du programme fédéral. Peu après, elles ont elles-mêmes créé des programmes complémentaires de prêts et bourses. En vertu des divers programmes d'aide aux étudiants, des garanties de prêts sont offertes aux citoyens canadiens et aux résidents permanents qui sont inscrits dans les établissements postsecondaires et qui sont jugés admissibles par chaque province.

Malgré les changements importants qui se sont opérés dans l'enseignement postsecondaire et chez sa clientèle, les programmes d'aide aux étudiants sont demeurés très semblables à ce qu'ils étaient au moment de leur création. Le partage des responsabilités à ce chapitre entre les deux ordres de gouvernement rend tout changement difficile. Aucune des quelques études entreprises pour examiner les besoins des étudiants n'a permis un accord entre le gouvernement fédéral et ceux des provinces quant à une réforme en profondeur du PCPÉ.

ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

Au Canada, on s'accorde généralement pour dire que la présence d'étudiants étrangers sur les campus est non seulement souhaitable mais avantageuse. Les raisons sont multiples : par le passé, nombre de Canadiens ont pu étudier à l'étranger et il est normal qu'à son tour le Canada rende à d'autres pays le même service; le Canada doit faire sa part dans le redressement des inégalités existantes dans le monde; la formation d'étudiants étrangers constitue un excellent moyen d'entretenir de bonnes relations avec d'autres pays tout en améliorant la capacité du Canada de maintenir sa position concurrentielle dans l'économie mondiale; les étudiants étrangers enrichissent la vie étudiante dans les universités et les collèges.

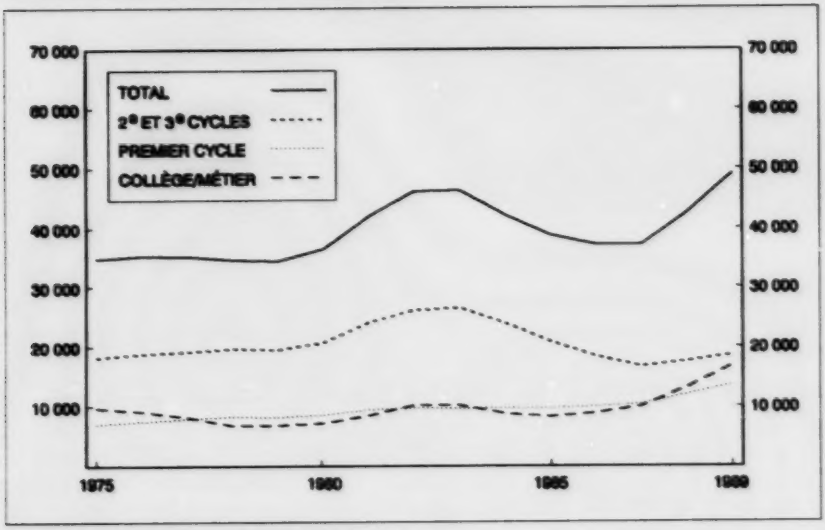
En dépit du consensus général à cet égard, le nombre d'étudiants étrangers dans les établissements postsecondaires canadiens fluctue de façon erratique depuis le début des années 80. Les causes de ce phénomène ne sont pas évidentes. Il est possible que le grand nombre d'étudiants étrangers présents au Canada au début des années 80 ait été une aberration causée par l'imposition au Royaume-Uni et ailleurs de droits d'inscriptions additionnels pour les étudiants étrangers. La diminution, quelques années plus tard, du nombre d'étudiants étrangers au Canada pourrait être interprétée comme un « retour à la normale », auquel le Canada a pu contribuer lorsqu'il a également commencé à imposer des droits d'inscription additionnels. Quoi qu'il en soit, en 1989, le Canada comptait près de 49 000 étudiants étrangers inscrits dans des établissements de niveau postsecondaire, la plupart à temps plein. Par rapport à la taille absolue de la population canadienne, ce chiffre représente l'un des plus forts contingents d'étudiants étrangers parmi tous les grands pays hôtes.

Des bourses et des dispenses réduisent grandement les effets négatifs de l'imposition de droits additionnels aux étudiants étrangers, particulièrement pour certains groupes cibles comme les boursiers de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) et les étudiants parrainés par des organisations multilatérales dont le Canada est membre (ONU, Banque mondiale, Commonwealth et La Francophonie). Certaines provinces, comme le Québec et l'Ontario, offrent de l'aide et des dispenses spéciales pour certains pays.

Depuis le milieu des années 70, le nombre d'étudiants étrangers dans les établissements postsecondaires canadiens s'est accru considérablement. Entre 1975-1976 et 1989-1990, le nombre de ces étudiants est passé de 9 684 à 16 863 au niveau collégial, et de 25 170 à 32 161 au niveau universitaire.

Dans la seconde moitié des années 70, le nombre d'étudiants étrangers est resté relativement stable au premier cycle. Les inscriptions ont augmenté rapidement entre 1979-1980 et 1983-1984, puis ont chuté entre 1984-1985 et 1987-1988, et ont subi une nouvelle augmentation depuis. De récentes données statistiques indiquent que le nombre d'étudiants étrangers inscrits au premier cycle est de nouveau à la hausse, atteignant 18 546 en 1989-1990. Par contre, aux cycles supérieurs, les effectifs étrangers ont augmenté régulièrement

Étudiants étrangers inscrits dans les établissements de niveau postsecondaire selon le niveau d'études, de 1975 à 1989



Source : Statistique Canada (1992), adapté du tableau A1.

depuis le milieu des années 70, passant de 6 985 à 13 615 entre 1975-1976 et 1989-1990. Les étudiants des cycles supérieurs constituent maintenant 42 % de tous les effectifs étrangers des universités.

Les inscriptions d'étudiants étrangers à plein temps au deuxième cycle se chiffraient à plus de 5 000 en 1988-1989, une augmentation de 17,1 % par rapport à l'année précédente. Le nombre d'étudiants étrangers inscrits au doctorat a lui aussi augmenté en 1988-1989 pour atteindre 4 500, soit une hausse annuelle de 22 %.

Les établissements d'enseignement, les ministères fédéraux concernés (Affaires extérieures et Commerce extérieur Canada, Secrétariat d'État, Emploi et Immigration Canada et Industrie, Sciences et Technologie Canada) ainsi que les provinces s'entendent à reconnaître que la documentation sur l'enseignement supérieur canadien à l'intention des étudiants étrangers pourrait être améliorée. Ils font d'ailleurs des efforts dans ce sens. La ratification récente par le Canada de la Convention de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des diplômes (région de l'Europe) et la décision de créer un centre national d'information sur les études et les diplômes étrangers constituent des pas dans cette direction.

ORGANISATIONS ÉTUDIANTES ET SERVICES AUX ÉTUDIANTS

Sur la plupart des campus, la population étudiante dispose de toute une gamme de services, à savoir : aide financière, counseling, logement, services de santé, pastorale, services alimentaires, installations sportives et centre de renseignements sur l'emploi. Certains campus importants ont également un conseiller pour les étudiants étrangers. L'éventail des services varie d'un établissement à l'autre, comme d'ailleurs les organisations étudiantes. Par divers processus démocratiques, les étudiants de chaque campus élisent des dirigeants et des délégués qui les représentent et qui siègent au sein des diverses instances de l'établissement. À l'échelle nationale, la Fédération canadienne des étudiants offre un cadre grâce auquel les étudiants peuvent communiquer entre eux pour échanger de l'information et partager leurs connaissances, leur savoir-faire et leurs idées.

CONCLUSION

En vingt-cinq ans, le Canada a réussi à se donner un système d'éducation de masse au niveau postsecondaire. Résultat : les étudiants de 1991 sont non seulement fort nombreux, mais ils forment également un groupe beaucoup plus varié et davantage représentatif de l'ensemble de la population.

RÉFÉRENCES

Association des Universités et Collèges du Canada (1990), *Orientations : Portrait statistique de l'université au Canada*, Ottawa, 121 p.

Bureau canadien de l'éducation internationale (1989), *Profil des étudiants étrangers au Canada*, Ottawa, 60 p.

Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (1988), *L'aide aux étudiants dans les années 1990*, Frédéricton, 69 p.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (1987), *Possibilités de formation et d'enseignement postsecondaire pour les étudiants ayant des besoins spéciaux*, Toronto, 31 p.

Institut de recherches politiques (1987), *Les documents de travail du Colloque* [Colloque national sur l'enseignement postsecondaire, Saskatoon (Saskatchewan) 25-28 octobre 1987], Halifax, 159 p.

Secrétariat d'État du Canada (1991), *Profil de l'enseignement supérieur au Canada, Édition 1990*. Ottawa, Approvisionnements et Services Canada, nº de cat. S2-196/1990, 51 p.

Secrétariat d'État du Canada (1991), *Aide fédérale et provinciale à l'enseignement postsecondaire au Canada. Rapport au Parlement, 1990-1991*. Ottawa, Approvisionnements et Services Canada, nº de cat. SI-2/1991, 126 p.

Statistique Canada (1990), *Collèges communautaires et établissements analogues : effectifs et diplômés postsecondaires, 1988*. Ottawa, nº de cat. 81-222, 49 p.

Statistique Canada (1992), *Participation des étudiants étrangers à l'éducation canadienne, 1990*. Ottawa, nº de cat. 81-261, 84 p.

Statistique Canada (1991a), *Statistique de l'enseignement - Estimations 1991-1992*. Ottawa, nº de cat. 81-220, 46 p.

Statistique Canada (1991b), *Universités : inscriptions et grades décernés, 1989*. Ottawa, nº de cat. 81-204, 78 p.

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Jeffrey Holmes

INTRODUCTION

Pour reprendre les paroles d'Edward Sheffield, fondateur de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur : « Tout essai de généralisation quant à l'enseignement supérieur au Canada doit nécessairement débuter par un avertissement : toutes les observations qu'on pourra faire comporteront au moins une exception... dans la plupart des cas. » Et en effet, les établissements d'enseignement supérieur, comme les multiples programmes d'études qu'ils offrent, sont extrêmement variés. Ils sont un fidèle reflet de la diversité géographique et sociale du pays.

LE SECTEUR POSTSECONDAIRE NON UNIVERSITAIRE

Les collèges sont difficiles à classer d'une façon simple. Certains n'ont qu'un seul campus, d'autres sont répartis sur plusieurs campus, et d'autres encore servent d'intermédiaires pour des services fournis par d'autres établissements ou par des organisations de la communauté locale. Certains offrent une grande variété de filières (propédeutique universitaire, formation aux métiers, formation aux techniques et aux technologies, apprentissage, mise à niveau scolaire, éducation de base pour les adultes, formation spécialisée pour le commerce et l'industrie) tandis que d'autres s'en tiennent pour l'essentiel à des programmes d'apprentissage de métiers, à la formation technique et à l'éducation permanente. Deux établissements seulement offrent une formation polytechnique : le Ryerson Polytechnic à Toronto et la Technical University of Nova Scotia. Il n'existe plus d'écoles normales autonomes, la formation des maîtres ayant été confiée aux universités depuis les années 60.

On peut dire cependant que la majorité des établissements du secteur collégial offrent principalement des formations axées sur les

besoins du marché du travail en matière de personnels qualifiés dans les diverses techniques, y compris l'administration. On y offre également des formations dans les technologies de pointe. La durée des programmes est variable, de quelques mois à un, deux ou trois ans avant l'entrée sur le marché du travail. Les filières menant aux études universitaires sont de deux ans, les cours suivis donnant droit, dans certaines provinces, à des crédits de premier cycle universitaire.

On espérait des collèges qu'ils soient très accessibles et élaborent des programmes d'études jamais offerts auparavant au Canada. Selon Dennison et Gallagher (1986), ils ont dépassé toutes les attentes, et ce, dès leurs premières années d'existence :

> Les collèges (dès l'origine) choisirent d'offrir un éventail de programmes très varié, aussi vaste en fait que la législation de leur province l'autorisait. Tous proposèrent un grand nombre de nouvelles filières de formation technique et d'apprentissage des métiers menant directement à des emplois dans des secteurs de pointe. On voulait que ces formations soient d'une qualité telle que les diplômés n'auraient pas à se recycler avant quelques années.
>
> (De plus), les collèges offrirent une « seconde chance » aux milliers de Canadiens ne possédant pas le bagage scolaire nécessaire pour recevoir une formation de niveau post-secondaire. Les collèges brisèrent les barrières traditionnelles entre les niveaux secondaire et postsecondaire et, aux adultes, offrirent des programmes de perfectionnement scolaire et d'éducation de base. Ces programmes furent (bientôt) élargis pour inclure diverses actions en alphabétisation.

Parmi les plus récentes innovations des collèges en matière de programmes, on peut citer : le recyclage « sur mesure » pour des entreprises des secteurs manufacturiers et des services, diverses formes d'apprentissage de l'anglais ou du français langue seconde, la création de centres de formation aux affaires, et la fourniture de programmes et services spéciaux pour les étudiants étrangers.

SECTEUR UNIVERSITAIRE

Les établissements universitaires canadiens sont très variés en taille et en complexité. Quelques-unes des universités comptent moins de 1 000 étudiants et se limitent à des programmes d'études de premier cycle en arts et sciences. D'autres sont de très grands établissements comptant 20 000 étudiants et plus et offrant des programmes à tous les cycles et dans toutes les disciplines — y compris les professions libérales.

Les composantes des programmes d'études sont les « cours ». La grande majorité des cours sont dispensés à raison de trois heures par semaine et donnent droit à des unités d'études ou « crédits » comptant pour l'obtention d'un grade. Dans certaines disciplines s'ajoute un travail supplémentaire en laboratoire. Typiquement, un étudiant à plein temps au premier cycle suivra cinq cours par année universitaire.

Au Canada, un petit nombre seulement parmi les programmes menant à un grade comportent des stages pratiques obligatoires. C'est le cas notamment en formation des maîtres, en médecine et en sciences infirmières. Néanmoins, les programmes études-travail en alternance ont gagné rapidement en popularité et en importance depuis que la University of Waterloo et quelques autres ont ouvert la voie en ce domaine il y a quelque temps déjà. Les programmes de ce type comportent l'alternance de périodes d'études traditionnelles et de stages supervisés en milieu de travail. La University of Waterloo, par exemple, offre cette option aux étudiants en génie, en architecture et dans diverses disciplines des arts et des sciences. Une vingtaine d'universités offrent des filières de ce type au premier cycle mais également aux cycles supérieurs. C'est également le cas dans un grand nombre de collèges.

Les programmes d'études des universités canadiennes reflètent plusieurs influences : un passé essentiellement européen, le voisinage des États-Unis et leur environnement immédiat. Les premières universités ayant été principalement des établissements de premier cycle, il n'est pas étonnant que, pour les programmes à ce niveau, elles ressemblent beaucoup aux universités européennes.

Jusqu'à récemment, le programme menant à un grade général de premier cycle, le baccalauréat, ressemblait fort au programme britannique de trois ans, à cette différence toutefois que ses exigences étaient moins rigides quant aux contenus des enseignements. Et à la

différence de ce qui se passe aux États-Unis, la tradition du programme de baccalauréat spécialisé persiste. Un « bac » spécialisé exige quatre années d'études plutôt que trois. Les années suivant la première comportent une spécialisation poussée dans une ou deux disciplines en particulier. Jusqu'à récemment, ce grade était normalement requis pour avoir accès aux cycles supérieurs, le baccalauréat de trois ans étant plutôt considéré comme une formation générale, principalement destinée aux étudiants ne souhaitant pas poursuivre des études supérieures (à l'exception de ceux suivant la filière propre aux professions libérales). Au cours des dernières années toutefois, le baccalauréat général est graduellement passé à un programme de quatre ans. Les exigences de ce programme type varient selon les établissements. Règle générale, on exige une concentration dans une discipline ou un champ d'études en particulier (rarement plus de la moitié des cours d'un programme donné), et dans certains cas, quelques cours obligatoires dans d'autres disciplines. Beaucoup d'étudiants suivront des cours optionnels dans diverses disciplines. En somme, on peut dire qu'au Canada les programmes de premier cycle, comme d'ailleurs les filières préparant aux professions libérales, sont des programmes de formation générale plutôt que spécialisée. Le Québec fait exception, puisque les programmes de premier cycle dans les universités de langue française sont très axés sur une discipline particulière. Cette situation paraît vouloir évoluer dans le même sens qu'ailleurs au pays, mais les changements sont lents.

Il est possible d'être admis dans les programmes préparant à certaines des professions — génie, éducation et pharmacie par exemple — immédiatement après la fin des études secondaires (sauf au Québec, où il faut nécessairement passer par le cégep). Pour d'autres professions — droit, médecine et art dentaire, la filière normale exige des étudiants qu'au préalable ils passent deux ans dans un programme régulier de premier cycle. Nombre d'étudiants y resteront trois ou quatre ans et, pour améliorer leurs chances d'être admis dans ces programmes très contingentés, quelques-uns iront jusqu'à obtenir d'abord un grade de deuxième cycle.

Les étudiants des programmes préparant à l'exercice des professions libérales doivent normalement suivre un bloc de cours obligatoires, mais sont libres de choisir le reste de leurs cours. La tendance générale semble aller dans le sens d'une diminution du nombre de cours dits de formation générale.

Les programmes d'études interdisciplinaires, souvent dispensés par des centres ou instituts à l'intérieur même de l'université, ont eu un certain succès au cours des dernières années. Ces programmes peuvent être organisés autour d'un objet d'études en particulier, ou plus fréquemment, autour d'un plus vaste domaine —l'éthique par exemple, qui touche à la médecine et à plusieurs des disciplines des humanités, ou encore les études canadiennes qui, dans leur forme la plus large, concernent pratiquement tous les domaines de la connaissance. Les études féministes et les études sur l'environnement sont d'autres récents exemples de programmes d'études interdisciplinaires.

Au premier cycle, le nombre de programmes menant à un certificat ou à un diplôme (plutôt qu'à un grade) augmente sans cesse, notamment dans les domaines des affaires, de la gestion, de l'informatique et des sciences de l'environnement. Cette tendance est le fruit des efforts que font les universités pour répondre aux besoins des nombreux adultes en situation de travail qui cherchent à s'adapter à une économie en rapide évolution.

Les programmes des cycles supérieurs sont bien davantage calqués sur le modèle américain que les programmes de premier cycle. Par exemple, les filières menant à la maîtrise et au doctorat exigent des étudiants qu'ils suivent un bon nombre de cours. Les études de deuxième cycle sont sanctionnées par un examen général. Les étudiants doivent également élaborer un mémoire de recherche ou, à défaut, compléter quelques cours supplémentaires. Dans certains domaines à caractère professionnel, on exigera un stage pratique plutôt que la rédaction d'un mémoire. Un programme de maîtrise comporte normalement au moins une année d'études à plein temps, mais la plupart des programmes peuvent être suivis à temps partiel. Les deux principaux types de grades de deuxième cycle sont la maîtrise de recherche (M. Sc. et M. A.) et la maîtrise professionnelle donnant droit à l'exercice d'une profession réglementée.

Le Ph. D. est le grade sanctionnant la plupart des programmes de troisième cycle. Deux années d'études au moins après la maîtrise sont requises, souvent même quatre ou plus. Tout candidat au doctorat, quelle que soit la discipline, doit préparer et défendre une thèse. Le programme de doctorat en éducation (Ed. D.), qui est une innovation récente, constitue un acquis précieux pour cette discipline.

Enfin, il existe toute une gamme de programmes courts au niveau du deuxième et du troisième cycles, particulièrement dans les sciences de la santé. Ils sont sanctionnés par des diplômes ou certificats.

TÉLÉ-ENSEIGNEMENT

Le télé-enseignement existe dans les universités depuis fort longtemps, la Queen's University ayant été la première à offrir un cours par correspondance il y a déjà une centaine d'années. Quatre-vingts ans plus tard et suivant de peu la création de la Open University en Angleterre, naissait au Québec la Télé-université, et quelque temps après, la Athabasca University en Alberta — une université « ouverte », spécialisée en formation à distance — et la Open Learning Agency en Colombie-Britannique.

Le système de télé-enseignement de la Colombie-Britannique est particulièrement remarquable en ce qu'il offre trois types de services : le Knowledge Network offre des programmes scolaires réguliers, des programmes de formation générale et des programmes destinés aux enfants et à toute la famille; le Open College offre des programmes d'apprentissage des métiers et de formation technique et dispense des cours d'éducation de base pour adultes; et enfin, la Open University offre des cours menant au baccalauréat ès arts, au B. Sc. et au baccalauréat en sciences de l'administration.

Au Québec, la Télé-université, créée en 1976 par l'Université du Québec, dessert toute la province. Elle propose à sa clientèle des cours et des programmes de premier cycle dans plusieurs domaines et disciplines : sciences humaines, communications, culture scientifique et technique, applications pédagogiques de l'ordinateur, informatique, pour ne nommer que ceux-là.

Au cours des dix dernières années, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a pour sa part élaboré quelque trente cours par audioconférence, la plupart offerts en anglais, mais de plus en plus souvent en français également.

Les universités conventionnelles elles-mêmes font appel au télé-enseignement pour desservir leurs clientèles éloignées. C'est le cas de la Memorial University à Terre-Neuve, ou encore de la Dalhousie University en Nouvelle-Écosse, laquelle utilise cette

méthode pour dispenser des programmes de formation professionnelle continue. Il faut bien dire cependant que le télé-enseignement n'est pas encore reconnu au même titre que l'enseignement universitaire traditionnel.

De nombreux cégeps, collèges communautaires et instituts techniques, partout au pays, y compris dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, utilisent le télé-enseignement depuis des années. La formule du « collège sans murs » est certes partie intégrante de la tradition pédagogique du secteur collégial canadien.

Le choix de Vancouver comme site du Commonwealth of Learning (un service de télé-enseignement pour les pays membres du Commonwealth qui utilise le modèle des programmes d'alternance études-travail) témoigne bien de l'intérêt des Canadiens pour les méthodes d'enseignement qui permettent de desservir des clientèles dispersées sur un vaste territoire.

ÉDUCATION PERMANENTE

Les programmes d'éducation permanente ne sont pas encore pleinement acceptés et reconnus à l'intérieur même des établissements, et cela malgré le fait que les inscriptions à temps partiel et aux cours offerts par les services d'éducation permanente se chiffrent par centaines de milliers. La philosophie de l'apprentissage continu pour tous n'a pas encore complètement pénétré les pratiques universitaires traditionnelles et beaucoup pensent que les services d'éducation permanente devraient avoir à s'autofinancer entièrement à même les droits d'inscription.

Le programme appelé « Séjours culturels des aînés » mérite une mention spéciale. Chaque été, les nombreux collèges et universités d'Amérique du Nord et d'Europe qui y adhèrent offrent sur leur campus des cours peu coûteux et bien adaptés à une clientèle du troisième âge. L'enseignement est donné par des professeurs réguliers. Les sujets sont extrêmement variés, allant de l'étude des volcans à la viticulture. Actuellement au Canada, quelque cinquante établissements offrent le programme.

FORMATION GÉNÉRALE OU SPÉCIALISÉE?

Depuis les années 60, on a assisté à une prolifération sans précédent des domaines de spécialisation et des programmes d'études. Cette évolution peut expliquer en bonne part les appels provenant de divers secteurs de la société, dont en particulier le milieu des affaires, pour un retour à l'essentiel en éducation. De plus en plus en effet, on s'interroge sur la place que doit occuper la formation de base dans l'enseignement (d'autres diront éducation de base, culture générale ou encore culture « classique »).

Dennison et Gallagher (1986) notent à ce propos le souci qu'ont les collèges « de faire une plus grande place à l'acquisition des connaissances générales dans les programmes d'études, particulièrement dans la formation aux métiers ».

CONCLUSION

Au siècle prochain, le défi des éducateurs de tous les secteurs de l'enseignement supérieur sera, comme le disent si bien Dennison et Gallagher, « d'élaborer un cursus de formation générale permettant de développer des habiletés intellectuelles complexes et donnant à tous les moyens de continuer à s'instruire toute la vie durant, de mieux s'adapter aux changements technologiques et somme toute, d'améliorer la qualité de leur vie en société. L'éducation de demain devrait principalement se préoccuper de donner à chacun les outils qu'il faut pour bien vivre dans un monde plus complexe et plus changeant que jamais ».

RÉFÉRENCE

Dennison, John D. et Paul Gallagher (1986), *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis*, University of British Columbia Press, Vancouver, 360 p.

LA RECHERCHE

Charles H. Bélanger et Robert Lacroix

INTRODUCTION

L'activité de recherche dans les universités et les collèges conditionne largement la réputation nationale et internationale des établissements postsecondaires canadiens. Au niveau universitaire, la recherche constitue en effet une part intégrante de la charge normale de travail des professeurs. Leur performance est d'ailleurs évaluée au moins autant par rapport à leur productivité comme chercheurs qu'en regard de la qualité de leur enseignement. Dans un pays comme le Canada, où la recherche et le développement expérimental (R-D) se situent au niveau inférieur de l'échelle des principaux pays industrialisés, la performance en recherche des universités et collèges revêt une importance primordiale.

Ce chapitre donne un bref aperçu de l'organisation de la recherche effectuée dans les établissements de niveau postsecondaire, de son financement et de ses intrants et extrants.

LES PRINCIPAUX ACTEURS

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la contribution respective des secteurs public et privé au *financement* de la recherche et du développement expérimental (R-D) est assez uniforme (OCDE, 1984). On constate toutefois que, dans ces mêmes pays, l'industrie *réalise* 60 % des activités de R-D, les universités, quelque 20 % et les autres organismes sans but lucratif, comme les laboratoires publics, 20 %. À cet égard, le Canada se retrouve donc dans une situation très particulière puisque la recherche financée et exécutée par le secteur privé est de l'ordre de 45 % seulement, ce qui laisse aux pouvoirs publics une proportion très considérable du financement de la recherche et aux universités, une part importante de sa réalisation. Par comparaison, le secteur privé japonais finance 75 % de la

Soutien externe de la recherche universitaire selon la source de financement de 1971-1972 à 1989-1990

	Gvt fédéral	Gvt provinciaux	Secteur entreprises	Enseignement supérieur	Autres	Total
			Millions de dollars			
1971-1972	134	30	11	226	35	436
1972-1973	134	37	12	212	39	434
1973-1974	141	42	13	210	43	449
1974-1975	147	45	13	231	49	485
1975-1976	156	50	13	294	55	568
1976-1977	167	55	15	332	55	624
1977-1978	192	60	15	383	63	713
1978-1979	210	70	19	390	80	769
1979-1980	234	76	51	430	53	844
1980-1981	288	96	56	473	57	970
1981-1982	354	114	68	495	67	1 098
1982-1983	393	142	68	603	63	1 269
1983-1984	457	153	80	581	77	1 348
1984-1985	517	169	87	576	81	1 430
1985-1986	515	178	102	642	88	1 525
1986-1987	523	207	105	708	92	1 635
1987-1988	561	217	136	695	111	1 720
1988-1989	594	230	145	736	117	1 822
1989-1990	629	244	154	780	124	1 931

Source : *AUCC (1990), p. 112.*

recherche alors qu'aux États-Unis et dans l'ancienne République fédérale d'Allemagne, plus de 70 % de la R-D s'effectue dans le secteur privé.

Le gouvernement fédéral est la plus grande source de financement direct de la recherche faite dans les universités canadiennes (tableau 7.1 et Secrétariat d'État, 1990). Cette aide financière relève d'abord et avant tout des trois grands conseils de recherches, soit le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), le Conseil de recherches médicales (CRM) et le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Outre la mission première de ces conseils qui est de soutenir la recherche fondamentale et de contribuer à la formation de personnels

hautement qualifiés, le CRSNG s'intéresse tout particulièrement à l'application des découvertes scientifiques et technologiques à l'industrie, dans une perspective de développement économique. Le CRM prône les transferts de technologies dans les entreprises et services du domaine de la santé, dans les secteurs public et privé. De plus, le CRSH et le CRSNG consacrent une partie de leur budget à la recherche « stratégique » axée sur des besoins nationaux déterminés conjointement par le gouvernement fédéral et le milieu universitaire. Ces trois conseils octroient leurs subventions et leurs bourses en fonction d'une évaluation systématique par des pairs, et sur une base hautement concurrentielle.

De plus, par l'entremise de ses ministères et organismes, le gouvernement fédéral contribue au financement de la recherche réalisée dans les universités et les collèges. C'est ainsi que le Conseil national de recherches du Canada, Santé et Bien-être social Canada, Agriculture Canada, la Défense nationale, et Énergie, Mines et Ressources Canada, par exemple, consacrent des sommes substantielles au soutien de la recherche universitaire.

Toujours au niveau pancanadien, il y a lieu de souligner d'une façon spéciale les rôles d'Industrie, Sciences et Technologie Canada (ISTC), du Conseil des sciences du Canada, de la Fédération canadienne des sciences sociales et de la Fédération canadienne des études humaines. ISTC travaille à renforcer les secteurs clés de la recherche et de la technologie : par exemple, l'intelligence artificielle et la robotique. Un haut fonctionnaire de ce ministère préside le comité de coordination des trois grands conseils de recherche. Quant au Conseil des sciences du Canada, organisme paragouvernemental dont les membres sont nommés par le gouvernement, il est chargé d'examiner les grands dossiers scientifiques et technologiques, de recommander des orientations au gouvernement, de sensibiliser le public à l'importance des sciences et de la technologie et de s'assurer que les divers partenaires qui font fonctionner l'économie sont constamment informés de ces questions. En ce qui a trait aux deux fédérations — sciences sociales et études humaines — elles font la promotion des sciences humaines auprès des pouvoirs publics et tentent de sensibiliser le public en général à l'importance de ces disciplines.

Comme l'éducation relève exclusivement des provinces, chaque gouvernement provincial exerce une influence par les fonds qu'il accorde à des domaines précis qui recoupent très souvent ceux identifiés par le gouvernement fédéral. Le Québec est la seule province à s'être dotée d'un fonds central d'aide à la recherche (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche ou Fonds FCAR) essentiellement modelé sur les principes de fonctionnement des trois grands conseils fédéraux. En général, les autorités provinciales veillent à ce que le gouvernement fédéral ne régente pas totalement la recherche fondamentale et appliquée et, pour ce faire, disposent, sous une forme ou une autre, de leurs propres ministères de la science et de la technologie et confient le financement de la recherche à divers ministères. À l'instar des subventions et des contrats octroyés par les organismes fédéraux, à l'exclusion des trois grands conseils de recherches, le système d'allocation des organismes provinciaux est souvent axé sur des priorités visant la résolution des problèmes plus spécifiques à la province, le développement régional et l'élaboration de politiques. C'est ainsi que ce type d'aide à la recherche comporte un créneau de distribution moins concurrentiel, mais plus axé sur les besoins particuliers de chaque province.

Outre le financement direct de la recherche par les gouvernements provinciaux, il faut mentionner que la quasi-totalité des frais généraux et des autres coûts indirects de la recherche sont défrayés à même les budgets réguliers de fonctionnement que ces mêmes gouvernements provinciaux octroient aux universités. Les universités utilisent aussi leurs propres fonds de recherche pour développer la recherche dans certains secteurs disciplinaires et encourager leurs chercheurs.

Parmi les autres sources de financement de la recherche universitaire, on retrouve de plus en plus l'industrie, qui participe à des projets le plus souvent reliés à la science et à la technologie, sous forme de partenariat, d'aide de contrepartie avec le secteur public, ou simplement de philanthropie.

Ces dernières années, le personnel enseignant des collèges offrant un programme de préparation aux études universitaires consacre une part croissante de ses activités à la recherche fondamentale disciplinaire (et est en fait admissible au financement du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada). Au cours des trois dernières années, un certain nombre de collèges et

d'instituts de technologie ont mis l'accent sur la recherche appliquée ou le développement technologique, habituellement en collaboration avec des partenaires des secteurs privé ou public.

La question de l'organisation et du financement de la recherche aux divers paliers fait l'objet de débats constants. Les chercheurs sont généralement regroupés en associations disciplinaires ou professionnelles (par exemple, les sociétés savantes) ou à l'intérieur d'organismes-parapluie englobant plusieurs disciplines et professions (par exemple, la Société Royale du Canada), d'abord pour se donner un forum de communications de résultats de recherche, mais aussi pour promouvoir leurs disciplines auprès des bailleurs de fonds.

LES INTRANTS ET EXTRANTS

À notre connaissance, seul Statistique Canada a tenté d'évaluer les coûts de l'ensemble des intrants de la recherche universitaire incluant la valeur du temps de recherche des professeurs (Statistique Canada, 1988). Fondamentalement, l'approche retenue par cette étude consiste d'abord à estimer le temps de recherche des professeurs, à imputer aux dépenses totales des universités une partie correspondant à l'activité de recherche et à y ajouter l'ensemble des subventions et contrats de recherche. Les données sont colligées pour chaque université et totalisées. Évidemment, ce modèle d'évaluation repose sur plusieurs hypothèses. Elles sont, dans la plupart des cas, raisonnables et nécessaires.

Bien que le tableau 7.1 représente également les coûts de l'ensemble des activités de recherche, le tableau 7.2 fournit, pour le Canada et ses quatre grandes régions, les coûts approximatifs des intrants de l'activité de recherche universitaire. Cette méthode d'estimation des coûts s'apparente à celle qui est généralement utilisée dans le secteur privé de l'économie. Les coûts ont été ventilés en trois champs de disciplines et portent sur huit années allant de 1979-1980 à 1986-1987. L'examen de ce tableau nous montre d'abord qu'en 1986-1987, les coûts estimatifs de l'ensemble des dépenses de R-D effectuées dans le secteur de l'enseignement supérieur se seraient élevés à 1,64 milliard de dollars. C'est un montant nettement plus élevé que celui déclaré par les universités en 1986-1987, soit 1,02 milliard de dollars, puisque celui-ci se limite aux montants des divers contrats, dons et subventions de recherche octroyés aux universités (Statistique Canada, 1991, tableau A8).

Coûts estimatifs des dépenses de R-D effectuées dans le secteur de l'enseignement supérieur selon les régions, Canada 1979-1980 et 1986-1987

	Sciences	Sciences santé	Sciences sociales et humanités	Total
		Millions de dollars		
1979-1980				
Atlantique	26,1	17,1	15,7	58,9
Québec	87,5	62,9	54,9	205,2
Ontario	127,9	102,8	102,6	333,3
Ouest	95,2	87,9	66,1	249,2
TOTAL	336,6	270,7	239,3	846,6
1986-1987				
Atlantique	54,9	31,8	30,1	116,9
Québec	155,1	112,9	89,0	357,0
Ontario	258,6	202,2	206,0	666,8
Ouest	188,4	176,1	132,8	497,2
TOTAL	657,0	523,0	457,9	1,637,9

Source : *Statistique Canada (1988)*

On constate aussi au tableau 7.2 que 7,1 % des coûts estimatifs de la recherche universitaire au Canada sont imputables aux provinces atlantiques, 21,8 % au Québec, 40,7 % à l'Ontario et 30,4 % aux provinces de l'Ouest. Cette distribution régionale de l'activité de R-D des universités est bien différente de la distribution de l'ensemble des activités de R-D au Canada qui, elles, sont concentrées à près de 55 % en Ontario.

La répartition par champ disciplinaire des coûts estimatifs des dépenses de R-D universitaire est la suivante : 27,9 % en sciences humaines; 31,9 % en sciences de la santé; et 40,1 % en sciences naturelles et génie. Encore ici, les coûts estimatifs nous donnent une image différente de celle que les simples subventions et contrats de recherche alloués à chacun des grands champs disciplinaires nous révèlent généralement.

Enfin, si l'on compare les données de 1979-1980 à celles de 1986-1987, on se rend compte que les coûts estimatifs de la R-D universitaire ont augmenté de quelque 93,4 % au cours de cette période de huit ans. De plus, toutes les régions ont connu une augmentation relativement semblable de ces dépenses de R-D, sauf le Québec, où, sur la même période, elles n'auraient augmenté que de 74 %.

Du côté des extrants de l'activité de recherche, le *Science Citation Index*, qui regroupe pour chaque année les articles scientifiques publiés dans la grande majorité des revues scientifiques du monde, nous apprend que de 70 % à 90 % des publications émanent du milieu universitaire ou d'institutions qui lui sont affiliées. Deux études récentes effectuées par Braun, Glanzel et Schubert (1987 et 1989) ont établi qu'en pondérant le taux de citations obtenues pour les 107 pays compris dans l'échantillon, les pays suivants se situaient aux dix premiers rangs du classement : États-Unis, Suisse (2), Suède (3), Pays-Bas (4), Danemark (5), Royaume-Uni (6), Canada (7), Belgique (8), Finlande (9) et République fédérale d'Allemagne (10).

Le deuxième extrant de la recherche réside dans la formation de personnels hautement qualifiés et de nouveaux chercheurs. Les données compilées par Statistique Canada indiquent qu'en 1988, les universités canadiennes ont décerné 103 775 grades de premier cycle et 18 684 grades aux cycles supérieurs. Les grades de deuxième et troisième cycles (tableau 7.3) se répartissent régionalement comme suit : 6,3 % dans les provinces atlantiques; 27,9 % au Québec; 43,1 % en Ontario; et 22,7 % dans les provinces de l'Ouest. De plus, entre 1980 et 1988, la diplômation dans les universités canadiennes a augmenté de 31,8 %, ce qui est très considérable lorsque l'on sait que le corps professoral employé à plein temps n'a crû que de 7,5 % durant la même période. Cette croissance de la diplômation a été, toutefois, fort différente selon les régions du pays, variant de 17,0 % en Ontario à 51,0 % au Québec.

Il est indiscutable que l'activité de recherche est variable d'un établissement à l'autre et d'une catégorie d'établissements à une autre, selon les conditions générales et l'esprit d'entreprise qui prévalent dans chacun. La taille d'un établissement, les charges d'enseignement et les programmes d'études supérieures sont les principaux facteurs qui influent sur l'infrastructure et la production

Grades d'études supérieures décernés au Canada, 1980 et 1988

	1980			1988		
	Maîtrise	Doctorat	TOTAL	Maîtrise	Doctorat	TOTAL
Atlantique	908	72	980	1 091	93	1 184
Québec	3 115	333	3 448	4 606	601	5 207
Ontario	6 042	836	6 878	7 011	1 038	8 049
Ouest	2 367	497	2 864	3 561	683	4 244
TOTAL	12 432	1 738	14 170	16 269	2 415	18 684

Source : Statistique Canada (1990), tableau 17.

scientifique. Cependant, la différenciation des rôles crée un éventail de possibilités desquelles tous les établissements, grands et petits, tentent de tirer le maximum pour améliorer leurs résultats de recherche.

CONCLUSION

Parmi les pays avancés de l'OCDE, on observe que la recherche au Canada est faiblement financée par le secteur privé et largement exécutée par les universités. Cette situation rend le Canada particulièrement vulnérable. D'une part, en effet, les gouvernements, c'est-à-dire les principaux bailleurs de fonds, sont constamment en période de restrictions financières, et d'autre part, la fonction de recherche, tout en étant une obligation pour tout professeur d'université, est entièrement laissée au dynamisme et à l'initiative de chacun, ce qui donne lieu à des performances plutôt variables. Dans le domaine du financement et de l'exécution de la recherche, l'équilibre entre les secteurs privé et public demeure toujours un objectif nécessaire pour le développement du pays et son affirmation sur la scène internationale. Le fond du débat est beaucoup plus qu'un simple exercice académique qui peut à l'occasion donner l'impression que le seul objectif visé est d'obtenir plus d'argent pour un plus grand nombre de chercheurs. En fin de compte, cette recherche d'équilibre sous-tend une question très sérieuse :

qu'adviendrait-il de la recherche fondamentale si la part du financement public devait continuer à diminuer ? Il est essentiel que ce débat puisse continuer pour s'assurer que la R-D ne sombre pas dans l'oubli.

RÉFÉRENCES

Association des Universités et Collèges du Canada (1990), *Orientations : Portrait statistique de l'université au Canada*, Ottawa, 121 p.

Braun, T., W. Glanzel et A. Schubert (1987), « One More Version of the Facts and Figures on Publication Output and Relative Citation Impact of 107 Countries, 1978-1980 », *Scientometrics*, 1-2, p. 9-15.

Organisation de coopération et de développement économiques (1984), *Indicateurs de la science et de la technologie. Nº 1 : Ressources consacrées à la R-D*, Paris, 408 p.

Schubert, A., W. Glanzel et T. Braun (1989), « Scientometric Datafiles. A Comprehensive Set of Indicators on 2649 Journals and 96 Countries in all Major Science Fields and Subfields, 1981-1985 », *Scientometrics*, 16, p.1-6.

Secrétariat d'État du Canada (1991), *Aide fédérale et provinciale à l'enseignement postsecondaire au Canada. Rapport au Parlement, 1990-1991*, Approvisionnements et services Canada, nº de cat. SI-2/1991, Ottawa, 126 p.

Statistique Canada (1988), « Estimation des dépenses au titre de la recherche et du développement dans le secteur de l'enseignement supérieur 1986-87 » [Document de travail de la Section de la statistique des sciences et de la technologie], Division des sciences, de la technologie et du stock de capital, nº de cat. ST-88-02, Ottawa.

Statistique Canada (1990), *Universités : inscriptions et grades décernés 1988*, nº de cat. 81-204, Ottawa, 78 p.

Statistique Canada (1991), *Finance des universités : Analyse des tendances 1979-1980 à 1988-1989*, nº de cat. 81-260, Ottawa, 90 p.

CHAPITRE 5

LA FONCTION DE SERVICE À LA COLLECTIVITÉ, AU CANADA ET À L'ÉTRANGER

Claude Lajeunesse et Robert Davidson

INTRODUCTION

Ce chapitre donne un aperçu de l'évolution au Canada de la fonction de service à la collectivité des universités et collèges. Sera également abordée la question du rôle joué par les établissements canadiens d'enseignement supérieur dans les domaines de l'aide au développement et de la coopération internationale.

SERVICE À LA COLLECTIVITÉ : UNE FONCTION EN ÉVOLUTION

On s'entend en général pour dire que les trois fonctions fondamentales de l'enseignement supérieur sont l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité, cette dernière étant pour une large part incluse dans les deux autres et à toutes fins pratiques, indissociable d'elles. En effet, la fonction de service de l'enseignement supérieur est une composante des différentes activités de recherche (dans toutes ses formes) et d'enseignement qui constituent la réponse des établissements aux aspirations, aux besoins et aux demandes de la collectivité. Il n'est donc pas étonnant que les moyens mis en œuvre pour remplir cette mission se soient transformés au rythme des changements économiques et sociaux qui ont marqué l'histoire du pays.

Cependant, les universités et les collèges ont toujours eu des conceptions différentes de leur fonction respective de service. Depuis longtemps dans les collèges, c'est là une activité prioritaire qui, en fait, caractérise le système des collèges au Canada (Dennison et Gallagher, 1986). Leurs programmes, leurs clientèles cibles ainsi que l'éventail de leurs services et de leurs activités sont largement orientés vers les besoins de la communauté à l'échelle locale, régionale ou provinciale.

Dans le secteur universitaire, la fonction de service à la collectivité est moins précisément définie et moins structurée. La conception traditionnelle qu'ont les universités de leur rôle, soit d'être le lieu privilégié et indépendant du savoir, de la réflexion et de la critique, a certes influé sur leur façon de remplir cette fonction. Pendant longtemps, le service à la collectivité a été vu comme une fonction auxiliaire par rapport à la mission fondamentale, qui est la recherche et l'enseignement. En conséquence, les activités de service sont restées en marge de la vie universitaire, contrairement à ce qu'on observe dans les collèges.

Cela étant dit, nul ne saurait bien comprendre l'évolution des universités canadiennes sans tenir compte de l'influence exercée sur chacune d'elles par leur milieu environnant. Par exemple, le rôle qu'ont joué les services à l'agriculture dans l'expansion des universités de l'Ouest du Canada et dans d'autres régions rurales du pays illustre comment ces établissements, à titre d'institutions sociales, ont été façonnés par les caractéristiques de la communauté à laquelle ils appartiennent.

Jusqu'à récemment, les universités définissaient leur fonction de service à la collectivité d'un point de vue résolument social et culturel plutôt qu'économique. Elles se percevaient comme une ressource à la disposition de la communauté, dépositaire d'un capital éducationnel et scientifique, mais également comme centres de culture et de loisirs ouverts à tous. Pour le personnel enseignant, le service à la collectivité consistait principalement à mettre à contribution leurs connaissances et leur expérience dans les débats publics sur les problèmes sociaux actuels et sur les questions d'actualité.

En encourageant leur personnel enseignant à offrir leurs services à divers groupes sociaux et économiques, les établissements d'enseignement supérieur ont voulu faire en sorte que la collectivité ait un meilleur accès au savoir. Cependant, faute de cadre ou d'organisation, une grande partie de cette activité est longtemps passée inaperçue. En général, il s'agissait pour des professeurs de participer à des débats publics, d'agir à titre de bénévoles au sein d'organismes communautaires ou de fournir des services de consultation ou de recherche. La création récente de centres et d'instituts largement autonomes a permis de mieux encadrer les services de recherche et de consultation de ce type.

Les universités ont aussi facilité l'accès au savoir en diversifiant leurs programmes d'études. Elles se sont surtout efforcées d'élargir leur clientèle traditionnelle en incluant des groupes sociaux ayant peu de contacts avec l'enseignement supérieur. Ces efforts ont mené à la mise en place de cours à temps partiel et de programmes de formation continue pour les adultes. Elles ont cherché à mieux répondre aux besoins de la collectivité en investissant davantage dans les services d'éducation permanente. D'ailleurs, certains établissements, comme la Télé-université au Québec et la Athabasca University en Alberta, ont été créés spécifiquement pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur.

Depuis le milieu des années 80, le rôle social de l'enseignement supérieur fait l'objet de débats et de discussions multiples, en particulier sur la manière dont l'enseignement supérieur peut contribuer efficacement au développement social et économique du pays (Conseil des sciences, 1988). Cette réflexion collective est inspirée par l'idée que la croissance économique est désormais tributaire du niveau de savoir et de savoir-faire existant dans la population, le Canada ne pouvant plus continuer à compter exclusivement sur ses richesses naturelles pour assurer sa prospérité. Dans cette même optique, le système d'éducation est vu comme devant être beaucoup plus sensible à l'évolution de l'économie et aux besoins des principaux agents économiques. On reconnaît de plus en plus que l'avancement des connaissances et la transmission du savoir ne sont pas seulement des valeurs sociales intrinsèques et que l'enseignement supérieur doit mettre davantage l'accent sur le transfert et l'application des connaissances à des fins de développement économique. Le service à la collectivité cesse dès lors d'être une activité auxiliaire. Au contraire, les universités sont encouragées à devenir des « établissements de service » dont la mission de recherche et d'enseignement serait orientée vers la communauté. À ce titre, elles sont également appelées à devenir des partenaires clés dans les stratégies de développement régional.

La primauté accordée aux fonctions sociales ou civilisatrices de l'enseignement supérieur s'estompe au profit du rôle économique qu'il doit jouer. On cherche en priorité les moyens d'amener l'enseignement supérieur à contribuer de façon explicite et immédiate à la croissance économique et au développement social. Cette façon plus directe d'aborder la fonction de service à la collectivité a conduit à l'établissement de liens étroits entre le milieu universitaire et le

secteur privé. Le Forum entreprises-universités constitue un excellent exemple de ce rapprochement entre « tour à bureaux » et « tour d'ivoire ».

NOUVELLES FORMES DE SERVICES À LA COLLECTIVITÉ

Les universités continuent de remplir leur fonction de service à la collectivité grâce aux services de consultation dispensés par leur corps professoral, à leurs programmes d'études à temps partiel, à l'expansion des services d'éducation permanente et de formation des adultes, etc. Cependant, on a modifié les priorités et mis l'accent sur la recherche et l'enseignement axés plus directement sur les besoins du marché. La tendance actuelle est à l'amélioration du transfert de connaissances et de nouvelles technologies par le développement de liens nouveaux avec des partenaires des secteurs privé et public.

La capacité de recherche relativement faible de l'industrie canadienne et sa contribution modeste à la formation et au recyclage de la main-d'œuvre ont fait ressortir la nécessité, pour les établissements d'enseignement supérieur, de réorienter une partie de leurs activités de recherche et d'enseignement pour répondre aux nouveaux besoins économiques et sociaux. Les établissements ont réagi en expérimentant divers moyens susceptibles de répondre aux exigences de l'économie. Quant aux nouveaux liens qui pourraient être créés avec des partenaires des secteurs privé et public, on peut les classer en trois catégories.

Soutien institutionnel

Ces dernières années, les services de transfert technologique ont proliféré (Conseil des sciences, 1988). Ces services sont destinés aux membres du corps professoral mais également aux partenaires éventuels du secteur privé. Cette évolution témoigne bien de l'importance que les établissements attachent au développement de la coopération avec le secteur privé.

Activités conjointes en matière de recherche

Les programmes de subventions stratégiques des conseils subventionnaires nationaux et la politique fédérale de subventions en contrepartie constituent des exemples d'incitatifs visant à favoriser l'établissement de liens entre utilisateurs et producteurs de connaissances.

Des centres de recherche conjoints impliquant université et secteur privé commencent à émerger un peu partout au pays et dans tous les domaines des sciences et de la technologie. Cette expansion résulte en partie d'initiatives telles que le « Programme d'actions structurantes » du Québec, le programme des Centres d'excellence en Ontario et le programme fédéral des réseaux de centres d'excellence. Ces programmes ont pour objectif d'encourager les universités à concevoir et à mener des projets de recherche conjoints avec des partenaires des secteurs privé ou public. Ces centres de recherches sont considérés comme l'armature de partenariats durables.

Grâce à ces initiatives, de nouvelles entreprises ont vu le jour dans tout le pays. Par exemple, dans un rapport annuel (1986), la University of British Columbia revendique la paternité de quelque 53 nouvelles entreprises ayant généré des revenus d'environ 87,5 millions de dollars en 1985. Outre les avantages financiers qu'elles rapportent aux établissements et aux personnes concernées, ces entreprises ont un effet indéniable sur l'économie locale ou régionale, voire nationale. Elles stimulent d'autres secteurs de l'économie, offrent des possibilités d'emploi, en particulier aux personnes hautement qualifiées, et revitalisent l'économie locale et régionale en favorisant la diversification et l'innovation technologique.

Activités conjointes en matière d'enseignement

En matière d'enseignement, la principale forme de collaboration entre les établissements et les employeurs sont les programmes d'études-travail en alternance, programmes que les employeurs impliqués tiennent d'ailleurs en très haute estime. Les programmes de ce type sont en rapide expansion, autant dans les universités que dans les collèges.

Les établissements ont également entrepris de modifier nombre de leurs programmes d'études réguliers afin de les axer davantage sur le transfert des connaissances et l'application des nouvelles technologies. Ils élaborent aussi des programmes courts de perfectionnement professionnel sur des sujets comme les brevets d'invention ou encore le choix, la gestion et le lancement de nouveaux produits. Enfin, les établissements ont non seulement continué à améliorer leurs services d'éducation permanente et de télé-enseignement, mais ils se sont aussi lancés dans des programmes de formation « sur mesure » pour les entreprises privées et les

services gouvernementaux. Les cours de ce type sont souvent donnés en milieu de travail.

Conclusion

La fonction de service a servi à justifier l'expansion et la redéfinition des responsabilités du système d'enseignement supérieur par rapport au développement économique. Mais il faut bien dire que l'idée d'encourager l'entrepreneuriat parmi le corps professoral et au sein des établissements a ses détracteurs, particulièrement dans les milieux universitaires. Certains craignent en effet que les universités soient en train de s'engager dans des champs d'activité qui devraient être la responsabilité du secteur privé, et cela aux dépens de leur mission fondamentale d'enseignement et de recherche. D'autres redoutent que le développement excessif de l'esprit d'entreprise dans le milieu universitaire ne contraigne trop les universités dans l'exercice de leurs fonctions traditionnelles de libre diffusion du savoir et des idées. Dans le débat qui s'annonce sur ces questions, il sera important de faire les distinctions qui s'imposent entre ces nouvelles voies d'action et la mission fondamentale des établissements d'enseignement supérieur.

COOPÉRATION UNIVERSITAIRE INTERNATIONALE

De nombreuses raisons justifient la création de réseaux de contacts et d'échanges internationaux dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il suffit de penser à la nature essentiellement universelle du savoir scientifique, au rythme rapide du progrès des connaissances et à la mondialisation des réseaux scientifiques et savants. Le Canada peut se féliciter que nombre de ses étudiants et de ses professeurs, aujourd'hui comme hier, sont en mesure de travailler à l'étranger, élargissant ainsi leurs horizons et acquérant une précieuse expérience de recherche. En fait, avant les années 70, dans un bon nombre de disciplines, les Canadiens intéressés à une formation de deuxième ou de troisième cycle devaient nécessairement aller étudier à l'étranger.

Les modes de coopération universitaire internationale les plus communs sont : les contacts directs entre professeurs ou chercheurs, la poursuite d'études supérieures à l'étranger et la participation à des conférences ou à des projets de recherche internationaux. C'est grâce

aux programmes de subventions qu'offrent divers organismes publics que les universitaires canadiens peuvent participer à ces activités. Des échanges scientifiques internationaux peuvent également être réalisés dans le cadre d'ententes formelles entre un gouvernement étranger et le gouvernement du Canada (ou le gouvernement d'une province ou un organisme d'une province).

Par l'entremise des Bourses du Commonwealth du Canada et du Plan de bourses de recherche, le gouvernement fédéral a octroyé pour la seule année 1988-1989, quelque 500 bourses à des étudiants des cycles supérieurs de 51 pays différents pour leur permettre de poursuivre des études au Canada. Des bourses du même genre ont été offertes à des Canadiens par certains des États membres du Commonwealth.

Le programme Bourses Canada offre de l'aide à plus de cent ressortissants étrangers désireux de poursuivre des études supérieures ou post doctorales au Canada. Des Canadiens peuvent profiter d'une aide semblable de la part des pays participant à ce même programme.

Le Canada a aussi conclu des accords d'échanges scientifiques avec de nombreux pays, dont la Chine.

AIDE AU DÉVELOPPEMENT

Les établissements d'enseignement supérieur canadiens savent qu'ils ont un rôle important à jouer à l'égard des pays en voie de développement en ce qui concerne le développement des services d'éducation, l'utilisation du savoir scientifique pour résoudre des problèmes de toutes sortes et l'établissement de relations harmonieuses entre les peuples du tiers monde et le Canada.

La stratégie officielle d'aide au développement suivie par le gouvernement du Canada a favorisé la participation des établissements d'enseignement supérieur aux activités menées par l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Cette stratégie met l'accent sur le développement des ressources humaines, la mise en place d'institutions durables dans les pays bénéficiaires et la promotion de nouveaux partenariats entre les établissements canadiens et des établissements ou organismes appropriés dans les pays en voie de développement. Une grande partie de cet appui prend la forme d'accords bilatéraux conclus par l'ACDI et de projets de recherche financés par le Centre de recherche en développement international (CRDI).

En 1987, grâce à ses bourses d'études et à ses programmes de formation, l'ACDI a permis à 332 étudiants et à 1 698 stagiaires de poursuivre leur formation au Canada (Secrétariat d'État, 1989). Elle a aussi financé la formation de 1 166 étudiants et de 2 975 stagiaires chez eux ou dans un tiers pays. L'ACDI administre de plus le programme de bourses pour des étudiants des pays de la Francophonie. Ces bourses, au nombre de 350, visent à permettre à des étudiants de pays en voie de développement de poursuivre au Canada des études de premier, deuxième ou troisième cycle.

L'Agence cherche en outre à donner aux établissements d'enseignement du tiers monde des assises plus solides. À cette fin, elle accorde priorité à la formation dispensée dans le pays même ou dans des tiers pays en développement, plutôt que dans des établissements situés au Canada. Le rôle principal des universités et des collèges canadiens dans la stratégie de l'Agence est d'offrir des programmes avancés ou hautement spécialisés qui n'existent pas dans le tiers monde. Ce rôle suppose également l'élaboration de programmes courts conçus spécialement pour répondre aux besoins de groupes particuliers de stagiaires venant de pays défavorisés.

De plus en plus, les établissements du Canada et du tiers monde concluent des ententes qui tiennent compte de leurs intérêts communs ou réciproques. Ces ententes visent non seulement l'aide technique, mais aussi une coopération scientifique et intellectuelle, éléments considérés comme partie intégrante de la vie universitaire des établissements participants. Ces nouvelles formes de partenariat reposent sur le type de coopération universitaire dont le Centre de recherche en développement international s'est fait le promoteur depuis de nombreuses années.

CONCLUSION

Le système canadien d'enseignement supérieur est constitué de deux types distincts d'établissements : des collèges assez étroitement contrôlés par les pouvoirs publics et des universités largement autonomes. La nature même de ces deux types d'établissements a influé sur la manière dont ils s'acquittent de leur fonction de service à la collectivité. En outre, la forme et la nature particulières que peut prendre cette fonction sont liées à l'évolution de la conjoncture sociale et économique. Cette capacité de s'adapter aux aspirations et aux

besoins nouveaux de la société témoigne du dynamisme de l'enseignement supérieur au Canada. Elle témoigne également du fait que les établissements d'enseignement supérieur sont sensibles à leur environnement, autant au plan local ou régional que national et international.

RÉFÉRENCES

Association des Universités et Collèges du Canada (1989), « Les universités canadiennes : la dimension internationale » [Rapport annuel de l'assemblée générale de l'Association des Universités et Collèges du Canada], Ottawa, 76 p.

Conseil des sciences du Canada (1988), *Pour réussir dans une économie mondiale : interaction université-entreprises et le renouveau économique du Canada*, Ottawa, 86 p.

Dennison, John D. et Paul Gallagher (1986), *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis*, University of British Columbia Press, Vancouver, 360 p.

Dennison, John D. et John S. Levin (1989), *Canada's Community Colleges in the Nineteen Eighties: Responsiveness and Renewal*, Association des collèges communautaires du Canada, Toronto, 190 p.

Neilson, William A.W. et Chad Gaffield (1986), éd., *Universities in Crisis: A Medieval Institution in the Twenty-First Century*, Institute for Research on Public Policy, Montréal, 302 p.

Secrétariat d'État du Canada (1989), « Les étudiants étrangers et l'enseignement postsecondaire au Canada », Ottawa, 69 p.

LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA

John D. Dennison

INTRODUCTION

Au Canada, la liste des chercheurs qui œuvrent au sein du système d'enseignement supérieur est longue et impressionnante. Il se fait des travaux dans une grande variété de disciplines et de champs d'étude. Il existe néanmoins un domaine auquel on ne s'intéresse que sporadiquement et qui demeure sous-développé, celui de l'étude même de l'entreprise que constitue l'enseignement supérieur. Cette lacune étonne et inquiète à la fois, surtout que ce système est complexe et extrêmement coûteux, comme on aura pu le constater à la lecture des chapitres précédents. L'enseignement supérieur est l'une des plus grandes « industries » existant au Canada et, comme toute autre industrie, elle est constamment aux prises avec des difficultés et des problèmes qui sont souvent difficiles à résoudre et qui parfois même ne sont pas soumis à un examen sérieux. On s'interroge de plus en plus souvent sur l'efficacité du système, sur son fonctionnement, sur la qualité des diplômés et sur les mérites des méthodes d'enseignement, mais il existe encore peu de recherches pouvant contribuer à répondre à ces questions importantes.

Ce chapitre donne un aperçu des recherches actuelles sur l'enseignement supérieur et sur le contexte dans lequel cette institution opère. Notre propos s'inspirera largement du travail réalisé par Edward Sheffield en 1982. Cette étude était alors, et reste aujourd'hui encore, le seul bilan sérieux sur ce sujet.

CHAMPS DE RECHERCHE

À l'instar de Sheffield, on entendra ici le terme « recherche » dans son sens le plus large :

> « Seront considérés comme travaux de recherche les œuvres de réflexion et d'érudition, les travaux empiriques, les analyses critiques et les études réalisés par les organisations pour leur propre usage. Le but d'une recherche pourra être l'élaboration d'une théorie, la résolution d'un problème, la formulation d'une politique ou encore la planification administrative. » (Sheffield, 1982, p.4)

L'analyse de la documentation relative à la recherche sur l'enseignement supérieur au Canada, particulièrement au cours de la période postérieure à la Deuxième Guerre mondiale, fait apparaître un ensemble de thèmes particuliers. Ils sont présentés de façon sommaire au tableau 9.1.

Dans les années 60, la question de l'enseignement postsecondaire dominait la scène politique provinciale. On prévoyait une augmentation vertigineuse des demandes d'entrée dans les universités et les projets d'expansion et de diversification du système se multiplièrent. Dans la plupart des provinces, des commissions et des comités menèrent de vastes études sur les besoins des étudiants et des établissements et firent plusieurs études des coûts et bénéfices des investissements en enseignement postsecondaire. Les recherches inspirées par la théorie du capital humain — dont un grand nombre réalisées par le Conseil économique du Canada — ont contribué à une expansion sans précédent du système.

La situation au cours des vingt dernières années a été très différente : les questions relatives à l'éducation supérieure ont été délaissées au profit de problèmes plus urgents, tels la santé, l'assistance sociale, l'énergie et l'environnement. Le système d'enseignement postsecondaire est d'ailleurs entré dans une phase de consolidation et de rationalisation. Les recherches sur l'enseignement supérieur sont alors devenues plus diversifiées, l'accent étant mis sur la mesure de la qualité et du rendement du système plutôt que sur les questions relatives à sa croissance ou à son expansion.

Un survol des publications des vingt dernières années permet d'identifier les principaux thèmes ou sujets de recherche. Ils

Tableau 9.1

Thèmes des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada, de 1960 à 1990

Gestion du système	Fonctionnement du système	Performance du système
Bases de données : caractéristiques des étudiants, besoins du marché du travail	Comportement étudiant : abandons, cheminements	Intégration professionnelle des diplômés
Accessibilité : taux de participation	Enseignement et apprentissage : méthodes d'enseignement, perfectionnement des maîtres	Études de productivité scientifique
Analyse de politique : élaboration de politiques	Évaluation d'unités universitaires	Développement des ressources humaines
Économie de l'enseignement supérieur	Études d'imputabilité comptable	Histoire de l'enseignement supérieur
Études de besoins : formation à distance, planification de la main-d'oeuvre	Gestion des réductions budgétaires	Liberté académique
Études de la conjoncture	Impact des nouvelles technologies sur l'enseignement supérieur	Relations gouvernement-université
Offre et demande de personnels hautement qualifiés	Direction des établissements : rôle des conseils et des assemblées universitaires	Attitudes du public envers l'enseignement supérieur
	La syndicalisation et ses effets	Situation des femmes : équité, accès
	Groupes défavorisés : alphabétisation des adultes, études autochtones, enseignement bilingue	Relations université-industrie
		Études sur le stress au travail
		Enseignement supérieur comparatif

apparaissent dans le tableau 9.1, regroupés dans trois grandes catégories. Ces thèmes ne sont pas mutuellement exclusifs et certains, comme histoire et accessibilité, sont nettement plus populaires que d'autres. La grande majorité des publications recensées traitent de sujets touchant le secteur universitaire principalement, et environ le tiers de la production est en langue française.

LES CHERCHEURS

Comme le note Sheffield, la plupart des chercheurs canadiens qui ont fait de l'enseignement supérieur une spécialité travaillent dans l'un ou l'autre de trois secteurs : établissements d'enseignement postsecondaire, associations et organismes du milieu de l'enseignement supérieur, et services gouvernementaux.

Une grande partie des activités de recherche ne font pas l'objet de publications, ou encore sont publiées mais peu diffusées. Les publications les plus accessibles sont principalement l'œuvre de scientifiques et de quelques chercheurs autonomes. La plupart enseignent dans une université ou un collège ou occupent un poste dans l'administration publique.

La recherche dans les universités

Dans certaines des universités canadiennes, il existe des unités d'enseignement et de recherche (départements, centres et groupes) qui se consacrent entièrement à l'enseignement supérieur et offrent une formation de deuxième et troisième cycles dans ce domaine. Les unités les plus importantes se trouvent à la University of Alberta, à la University of British Columbia, à la University of Manitoba, à l'Université de Montréal et à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. L'orientation particulière des travaux réalisés par ces unités est fonction de la spécialisation disciplinaire et des intérêts de chacun des chercheurs. Parmi les sujets d'étude, mentionnons l'accessibilité, la mobilité des étudiants, le secteur collégial, la planification et l'analyse organisationnelles, l'intégration professionnelle des sortants ainsi que l'évaluation.

Plusieurs chercheurs œuvrent plutôt au sein de départements traditionnels : sociologie, sciences économiques, histoire, psychologie, science politique, philosophie. Ces chercheurs abordent des aspects de l'enseignement supérieur qui intéressent leur discipline. Leurs travaux portent sur des sujets tels accessibilité et participation, pédagogie et apprentissage, applications de la théorie du capital humain, histoire de la participation des femmes à la vie universitaire, éducation et travail, planification socio-économique et organisation du système d'enseignement.

Il faut ajouter à cela les travaux de recherche d'étudiants des cycles supérieurs : chaque année, nombre de mémoires et de thèses traitent de sujets touchant l'enseignement supérieur.

La recherche dans les établissements du secteur collégial

La recherche ne fait généralement pas partie des priorités ou des responsabilités du personnel des établissements non universitaires. Il y a toutefois un grand besoin de recherche sur de nombreuses questions intéressant les collèges plus particulièrement. Ces dernières années, quelques enseignants et administrateurs de collèges ont réalisé des études sur certains de ces problèmes, dont entre autres : la planification, l'évaluation des programmes et des enseignants, l'élaboration des programmes d'études, l'apprentissage, les relations des collèges avec les industries qui emploient les diplômés.

Les associations de chercheurs

Un certain nombre d'organismes universitaires et de sociétés savantes, dont l'objectif est de servir les intérêts de leurs membres, consentent des efforts considérables pour l'organisation de conférences et la publication de revues consacrées en partie ou entièrement à l'étude de l'enseignement supérieur.

La Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur (SCEES) se distingue particulièrement. Fondée en 1970, ses membres forment un groupe varié de chercheurs et de praticiens qui ont en commun un grand intérêt pour l'enseignement supérieur au Canada. La SCEES fait partie de la communauté universitaire, et à ce titre, organise chaque année une assemblée générale où sont présentées et discutées une cinquantaine de communications. Elle publie la *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, le seul périodique scientifique canadien voué entièrement aux questions relatives à ce domaine de recherche.

D'autres sociétés savantes s'intéressent à divers aspects de l'enseignement supérieur dans leurs colloques et publications, dont notamment : l'Association canadienne de sociologie et d'anthropologie, la Société historique du Canada, la Société canadienne pour l'étude de l'éducation et l'Association pour l'éducation permanente dans les universités canadiennes.

Bien qu'ayant un rôle différent de celui des associations scientifiques, deux grandes organisations nationales ont également contribué à la réalisation et au soutien financier d'importantes études sur la planification de l'enseignement supérieur au Canada, sur sa gestion et sur son financement. Il s'agit de l'Association des

universités et collèges du Canada (AUCC) et de l'Association canadienne des professeurs d'université (ACPU). Toutes deux publient un journal mensuel où on trouve occasionnellement des comptes rendus de recherches sur divers aspects de l'enseignement supérieur. Pendant plusieurs années, l'AUCC a aussi publié un *Inventaire des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada.*

Enfin, une association américaine (Association for Institutional Research) compte dans ses rangs un nombre grandissant de chercheurs canadiens. Ceux-ci organisent des événements particuliers et échangent de l'information sur les résultats de leurs travaux personnels.

Les ministères et organismes gouvernementaux

Les ministères et organismes gouvernementaux commandent ou réalisent eux-mêmes un grand nombre de travaux de recherche importants. La grande majorité de ces études ne sont jamais publiées ou diffusées largement.

Au niveau fédéral, Statistique Canada et le Secrétariat d'État du Canada ont réalisé un nombre impressionnant d'études portant sur les caractéristiques de la population étudiante, l'intégration professionnelle des diplômés, la prévision du nombre d'inscriptions, les perspectives du marché du travail et les besoins en personnels hautement qualifiés. On peut en dire autant d'Emploi et Immigration Canada (EIC), d'Affaires indiennes et du Nord Canada, de Service correctionnel du Canada et d'Industrie, Sciences et Téchnologie Canada (ISTC).

L'éducation — à tous les niveaux — relevant de la juridiction des provinces, les responsables fédéraux ont tendance à éviter les sujets qui touchent directement les politiques de l'éducation, un facteur qui contribue à limiter la participation fédérale au financement et à la réalisation de travaux de recherche sur l'enseignement supérieur.

Presque tous les gouvernements provinciaux se sont donné des ministères de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle (ou appellations semblables) dont plusieurs ont un service de recherche. Les nombreuses études menées par ces ministères ont en général une perspective régionale ou locale. La plupart sont bien conçues et les sujets de recherche sont variés : planification stratégique, évaluation des programmes d'études, évaluation des acquis, analyse de coûts, obstacles à la participation à

l'enseignement supérieur, cheminements scolaires. Les résultats de ces travaux sont rarement diffusés au-delà des frontières de la province.

En Ontario, le Conseil des universités joue un rôle prépondérant en recherche sur l'enseignement supérieur, alors qu'au Québec, plusieurs organismes sont impliqués : le Conseil des collèges, le Conseil des universités, la Fédération des cégeps et le Conseil supérieur de l'éducation.

DIFFUSION DE LA RECHERCHE

Un colloque national sur l'enseignement postsecondaire au Canada s'est tenu en 1987 à Saskatoon en Saskatchewan, auquel ont participé un grand nombre de chercheurs, d'administrateurs, de professeurs, d'étudiants, de fonctionnaires et de représentants du secteur privé (IRP, 1987a et 1987b). Au terme de cette conférence, les participants en sont venus à la conclusion que les résultats des travaux de recherche menés un peu partout à travers le pays étaient mal connus. On a plus particulièrement souligné la nécessité de constituer une solide base de données afin de soutenir l'élaboration des politiques. C'est pour répondre à ce souhait que le Secrétariat d'État a subséquemment aidé l'Association des Universités et Collèges du Canada à organiser une rencontre de chercheurs rattachés à des agences et ministères des deux ordres de gouvernement. Cette réunion a permis la publication d'un *Inventaire de la recherche sur l'enseignement supérieur* (AUCC, 1988), qui rend compte de la diversité des travaux réalisés au cours des quelques dernières années.

Malgré cela, le Canada ne compte que quelques chercheurs dans chacun des domaines de spécialités de ce champ d'étude. Ce facteur, auquel s'ajoute les difficultés dues aux distances et à la présence de deux groupes linguistiques, explique qu'il n'y ait pas ici un grand nombre de revues spécialisées, au contraire de ce que l'on observe aux États-Unis ou en Angleterre. La *Revue canadienne de l'enseignement supérieur* est en fait le seul périodique spécialisé. On trouve occasionnellement des articles sur divers aspects de l'enseignement supérieur dans d'autres revues scientifiques, telles que la *Revue canadienne de l'éducation*, la *Revue canadienne des sciences du comportement*, le *McGill Journal of Education*, l'*Alberta Journal of Educational Research* et le *Journal de l'Association canadienne de formation professionnelle*.

Certaines presses universitaires ou professionnelles publient également des livres sur le sujet, dont voici quelques titres récents : *Distance Education in Canada; The University: An Anatomy of Academe; Youth, University and Canadian Society;* et *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis.*

Il faut souligner le rôle important que joue pour ce secteur de recherche le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC). Le Conseil finance la réalisation de projets de recherche, la publication des résultats et la tenue de divers colloques et conférences. Le soutien du CRSHC a été un facteur vital pour le développement de la recherche dans le domaine de l'enseignement supérieur au Canada, et l'est encore davantage depuis le lancement récent d'un programme de subventions destinées à encourager les recherches sur le thème des relations entre éducation et travail.

CONCLUSION

Nous avons tenté, dans ce chapitre, d'esquisser un profil de la recherche sur l'enseignement supérieur au Canada. Il est clair que ce thème n'intéresse qu'un assez petit nombre de chercheurs universitaires, probablement pas plus de trois cents, les étudiants des cycles supérieurs compris. Il se fait également des travaux dans les services administratifs des établissements d'enseignement, dans diverses organisations et dans l'administration publique. Ces activités ne sont pas de la recherche (fondamentale ou appliquée) au sens limitatif du terme, mais doivent certainement être incluses dans la définition adoptée ici, qui comprend réflexion scientifique, collecte de données et analyse à des fins d'élaboration de politiques, de planification et d'organisation.

L'enseignement supérieur au Canada représente un investissement très considérable en temps, en argent et en ressources humaines, et certains croient qu'on devrait faire bien davantage d'efforts pour évaluer si le système fonctionne de manière efficace et économique. Certains des facteurs qui expliquent les lacunes de la recherche dans ce domaine sont bien connus : l'autorité juridictionnelle des provinces qui limite la portée de la recherche menée ou subventionnée par des organismes fédéraux; le petit nombre de centres de recherche ou de départements universitaires qui s'intéressent au sujet; le prestige moindre des champs d'études interdisciplinaires par rapport aux champs de recherche disciplinaire

traditionnels; et la réticence des chercheurs, universitaires et autres, à poser des questions « embarrassantes » ou à s'attaquer à des sujets complexes et délicats.

Mais tout cela n'a pas empêché un nombre impressionnant de chercheurs canadiens de consacrer une grande partie de leur carrière à l'étude de divers aspects de l'enseignement supérieur. Leurs travaux ont profondément influencé l'élaboration des politiques, les stratégies de planification, les modèles pédagogiques, l'allocation des ressources et les méthodes d'évaluation. Ce faisant, ils ont contribué à façonner le caractère distinctif du système canadien d'enseignement supérieur.

RÉFÉRENCES

Association des Universités et Collèges du Canada, *Inventaire des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada*, annuel (1974-1985), Ottawa.

Association des Universités et Collèges du Canada (1988), *Inventaire de la recherche sur l'enseignement supérieur*, Ottawa, 185 p.

Axelrod, Paul et John G. Reid (1989), éd., *Youth, University and Canadian Society*, McGill-Queen's University Press, Kingston et Montréal, 381 p.

Dennison, John D. et Paul Gallagher (1986), *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis*, University of British Columbia Press, Vancouver, 360 p.

Institut de recherches politiques (1987a), *Les Actes du Colloque* [Colloque national sur l'enseignement postsecondaire, Saskatoon, Saskatchewan, 25-28 octobre 1987], Halifax, 203 p.

Institut de recherches politiques (1987b), *Les documents de travail du Colloque* [Colloque national sur l'enseignement postsecondaire, Saskatoon, Saskatchewan, 25-28 octobre 1987], Halifax, 159 p.

Mugridge, Ian et David Kaufman (1986), éd., *Distance Education in Canada*, Croom Helm, Londres, 317 p.

Ross, Murray G. (1976), *The University: An Anatomy of Academe*, McGraw-Hill Book Co., Toronto, 310 p.

Segal, Brian (1987), « Rapport au Secrétariat d'État du Canada et au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) sur le Colloque national sur l'enseignement postsecondaire, Saskatoon, Saskatchewan, octobre 1987 », Institut de recherches politiques, Ottawa, 17 p.

Sheffield, Edward F. (1982), *Research on Postsecondary Education in Canada. A review for the Canadian Society for the Study of Higher Education and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*, Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Ottawa, 93 p.

CHAPITRE 10

CONCLUSION

André Girard et Norman Uhl

Dans l'enseignement supérieur au Canada, le nombre total des enseignants est actuellement égal à celui de l'ensemble des étudiants il y a un demi-siècle. Le premier bilan dressé sur le réseau des établissements du pays est celui d'une explosion démographique, quantitative. La situation, d'un océan à l'autre, place les provinces et les territoires dans le peloton de tête des sociétés les plus développées, sous cet aspect.

Une bonne part de l'accroissement est due à l'arrivée massive des femmes sur le campus. Maintenant majoritaires au premier cycle des études, ce n'est plus qu'une question de temps (et de persévérance...) avant qu'elles ne le deviennent au niveau des études de maîtrise et de doctorat (et dans les assemblées professorales?). D'ores et déjà Héloïse se sait l'égale d'Abélard en ce pays.

Un autre ingrédient qui a fait grimper le nombre des inscrits est la multiplication des établissements postsecondaires à programmes courts. La distribution de ces collèges un peu partout dans le paysage, aux noms, aux objectifs et aux fonctionnements fort diversifiés selon les provinces, a fait pénétrer dans la mentalité que la scolarisation normale ne s'arrête pas avec les études secondaires. Ainsi est désormais largement débordée la frontière des classes sociales, dont certaines avaient traditionnellement été exclues des études supérieures.

Le phénomène, parallèle aux deux précédents, du retour des adultes aux études constitue une caractéristique supplémentaire de l'enseignement supérieur. Ici également les modalités sont multiples et les initiatives, innovatrices. Il est question de culture, de perfectionnement, de recyclage... Ces formules recouvrent pudiquement d'importantes et déchirantes révisions dans les programmes et les façons de faire de l'université traditionnelle. D'autant plus que ces retours aux études ont fortement tendance à n'être qu'à temps partiel, les obligations professionnelles et familiales continuant à occuper une large part des activités d'étudiants mûrs, décidés, pressés. Les rites, les usages et les échanges, tant en

assemblée de professeurs qu'en salle de cours, peuvent en être perturbés.

Mais service à la collectivité oblige; ainsi doit faire l'université démocratisée! Puisque de 70 % à 90 % des fonds viennent des gouvernements, donc du contribuable et électeur, la cité et ses bruits encerclent dorénavant le calme campus ombragé d'autrefois. Le fait est que l'université et le collège canadiens ressemblent quelquefois à un système double, avec leurs jeunes étudiants « réguliers » à temps plein, au profil d'entrée plutôt uniforme, d'une part, et, d'autre part, tous leurs inscrits « de la deuxième chance », avec des expériences et des valeurs recouvrant un très large éventail. L'idéal de Newman (1852) a vécu.

Toute nouvelle réflexion devra inclure en surplus les laissés pour compte du début : le plus grand nombre, celui des citoyens de la minorité linguistique, défavorisés dans la plupart des provinces comme dans les deux territoires, puis, moins nombreux bien que plus visibles, les autochtones du pays.

Subsidiairement, l'ouverture des campus canadiens aux étudiants étrangers fait également problème (voir chapitre 5, section « Étudiants étrangers »). Il y a sans doute tous ceux des pays en voie de développement, en faveur desquels le Canada doit faire sa part. Mais il y a aussi et surtout ce courant d'échange régulier, normal, continu, à accroître et à stabiliser dans le circuit des sociétés développées, en accord avec le rôle traditionnel et séculaire des universités, ce qui assure le développement et la circulation constante des connaissances nouvelles.

Aux considérables investissements de la société canadienne dans l'enseignement supérieur pendant trente ans ont succédé, depuis maintenant une décennie, un ralentissement, puis un plafonnement, qui freinent sérieusement l'élan initial. Le personnel vieillit, part à la retraite, souvent sans être remplacé, alors qu'il existe pour l'instant une relève adéquate. Les fonds documentaires, dans plusieurs cas, ne s'accroissent plus au même rythme que la production. Les équipements deviennent désuets, sans être renouvelés à la même cadence que ceux des organismes non universitaires de recherche, publics et privés. L'enseignement supérieur ayant mission de préparer une relève adaptée et suffisante, il pourrait s'ensuivre une situation de carence. Dans certains domaines, trop peu de ressources n'attirent pas assez de candidats.

En ce sens, on peut avancer que la demande dépasse l'offre et que, à l'instar de l'immédiat après-guerre il y a quarante-cinq ans, le Canada aura avant la fin du millénaire à faire face à un choix de société : investir de façon accélérée dans l'enseignement supérieur ou se préparer à recruter à l'étranger, comme naguère, les spécialistes dont il aura besoin. La situation actuelle de sous-emploi ou du mésemploi de certains diplômés, qui est davantage celle d'un délai dans l'insertion sur le marché du travail que celle d'un chômage endémique, relève du contexte conjoncturel plutôt que structural.

En ce pays, l'écheveau des juridictions, des droits, des financements, des politiques, des communications, des cultures, semble à prime abord constituer un embâcle infranchissable pour planifier de façon efficace le devenir de l'enseignement supérieur. Ne s'en tenir qu'à ce premier aperçu de la dense forêt canadienne serait faire abstraction d'un aspect fondateur, fondamental donc, de l'université occidentale, d'une caractéristique qui assure, depuis maintenant sept siècles sa prééminence dans le développement de la collectivité. L'université, dans notre monde, a pu jouer son rôle parce que l'histoire a permis qu'elle puisse constamment s'affranchir des tutelles uniques, soit civiles soit religieuses, en équilibrant ces pouvoirs externes les uns face aux autres. Ainsi sont nées la liberté académique, la recherche libre, l'éducation libérale au sens étymologique du terme, c'est-à-dire les atouts qui ont fait sa valeur. Or l'université canadienne n'est pas en danger de tomber sous la coupe exclusive de quelque complexe militaro-industriel, pas plus que d'être embrigadée dans les cohortes étroites d'un étatisme myope.

Les contraintes historiques, constitutionnelles, géographiques, économiques et linguistiques, qui encadrent l'enseignement supérieur en ce pays, constituent néanmoins un carcan dont plusieurs établissements — étudiants, professeurs et administrateurs — voudraient s'affranchir. Les chapitres 2 et 3, entre autres, en expliquent le poids. Ici, la juridiction fédérale est appelée à la rescousse pour qu'elle élargisse encore davantage, et subrepticement selon son habitude, sa marge de manœuvre : financement, axes de développement, relations avec l'étranger; c'est une fois de plus l'histoire vécue, sans cesse avec une génération de décalage par rapport aux États-Unis, dont on prétend toutefois être si différent... Là, telle ou telle province se voudrait le recours ultime, l'unique

collecteur et bailleur de fonds, toute autre intervention étant jugée abusive, alors que ce continent vit à toutes fins utiles depuis deux siècles déjà, et de façon croissante, en situation de marché commun!

Quoi qu'on en dise, la réflexion, l'enquête, les rapports — la recherche en somme — sur l'enseignement supérieur au Canada sont une industrie prospère. Toute cette alchimie finira-t-elle par produire la pierre philosophale? Pour l'instant, il semble que le premier obstacle à franchir serait celui du décodage de réalités ésotériques, incomprises d'une université à une autre. Comme on l'a tenté dans les chapitres qui précèdent. Ainsi, ce qui est clair en deçà des Grands Lacs devient compréhensible au-delà des Rocheuses. Et vice versa.

Le corps professoral est désormais stabilisé; trop même. La relève et l'augmentation sont insuffisantes. Également, un fécond dialogue universitaire n'existe pas encore à l'échelle du pays complet; il y a deux communautés universitaires; la langue fait obstacle et l'on se prend à rêver d'une amélioration qui rapprocherait d'une situation comme celle de la Suisse, pays sans rouleau compresseur linguistique, aux vingt-six cantons et aux pesants voisins.

Les programmes d'études supérieures sont sans doute suffisamment bien déployés, répartis et disponibles sur l'ensemble du territoire canadien. Les étudiants s'y inscrivent en nombre croissant, au fur et à mesure que les barrières sociales sont levées : sexe, race, langue, etc. Néanmoins, un handicap propre à ce pays, géographique cette fois-ci, reste en bonne partie encore à surmonter. C'est celui de la distance. En regardant de près, selon les régions, les taux de fréquentation de l'enseignement supérieur, on constate qu'il y aurait là un déficit, une marge souhaitable de progrès, un service meilleur à offrir. La formation à distance, au Canada, fut sans doute une immigrante bien reçue, du Royaume-Uni en premier lieu. Mais on ne l'a toujours pas naturalisée pleinement.

Les établissements d'enseignement postsecondaire portent le poids d'une profonde mutation culturelle. La démocratisation de l'enseignement supérieur révèle ainsi sa véritable nature. Bien au-delà de l'explosion quantitative, il s'agit plutôt d'une redéfinition des contenus, des structures et des cheminements. La répartition et la hiérarchie traditionnelles des disciplines ont disparu. Les programmes offerts, au premier cycle des études notamment, ne véhiculent plus guère ce qu'on considérait récemment encore comme un concept passablement univoque d' « éducation supérieure ». Pour

Clark Kerr (1963), le seul lieu partagé par tous sur le campus d'une multiversité est... la chaufferie! Avec le même humour, il aurait pu continuer en affirmant que la seule chose, identique pour tous, que les étudiants partagent à leur sortie de l'université est... le titre du diplôme, et encore! Spécialisation, professionnalisation, connaissances, habiletés, forment un bouillon de culture (précisément), qui constitue une promesse d'évolution et d'avenir. Mais la situation actuelle, en ce pays, autoriserait un « doute critique » chez bien d'autres que les seuls philosophes : Comment se fait l'évaluation de tout ce foisonnement? Où, chaque fois, trouver le lien indispensable entre les attentes, les besoins et la qualité? Qui mesure le rendement et l'amélioration de l'enseignement? L'épanouissement individuel, l'insertion sociale, le développement collectif risquent de n'être que des incantations si on n'apprend pas à les jauger dans le quotidien.

Le « système » de l'enseignement supérieur au Canada est trop éclaté, désordonné, laissé à lui-même? Une nette vision de « coordination nationale » n'y trouve pas place? Malgré les tentatives de mainmise dans le passé, c'est précisément, non pas ce « désordre», mais grâce à cette marge de manœuvre, que devint possible l'apport d'autonomie, de liberté et de démocratie qui fut celui des universités dans notre civilisation occidentale! C'est donc un indice de maturité.

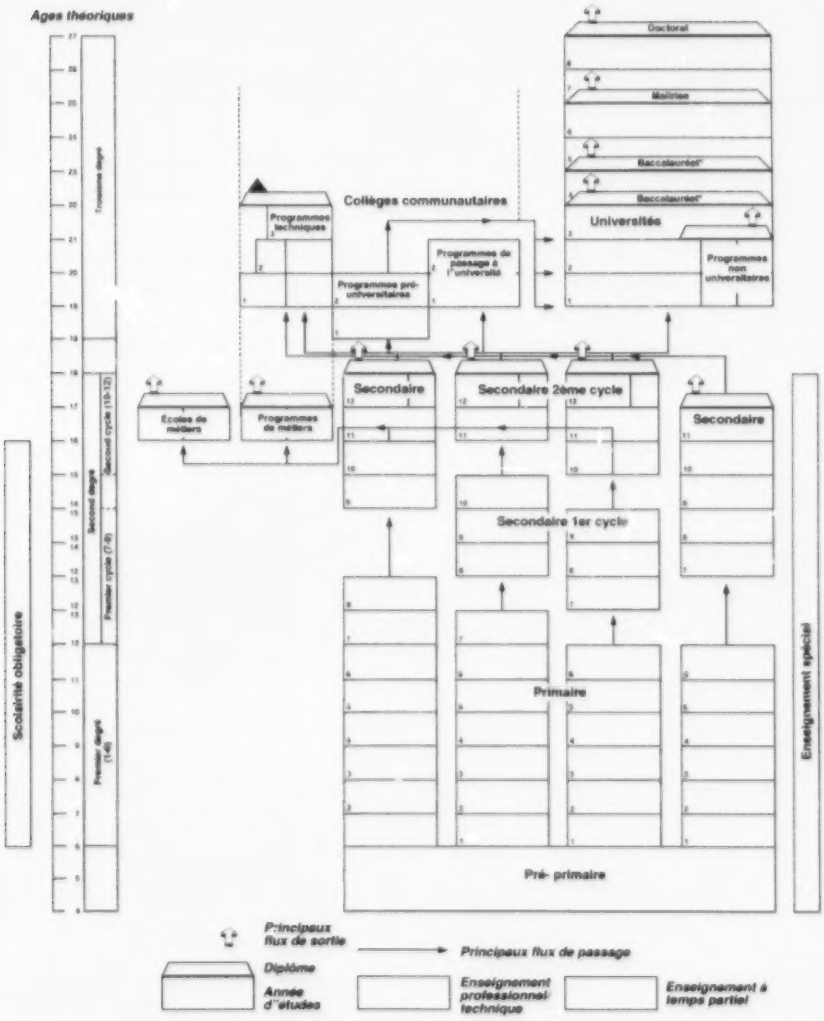
RÉFÉRENCES

Kerr, Clark (1963), *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, Ma., 140 p. [*Métamorphose de l'université*, traduction de l'américain par J.L. Alliez, Économie et humanisme, Paris, 1967, 134 p.]

Newman, John Henry (1852), *The Idea of a University*, [Daniel M. O'Connell, éd.], Loyola University Press, Chicago, 1927, (réimpression, 1987), 498 p. [*L'idée d'université : définie et expliquée. Les discours de 1852*, traduction de Edmond Robillard et Maurice Labelle, Le Cercle du Livre de France, Ottawa, 1968, 513 p.]

ANNEXES

Structure générale de l'éducation au Canada



Source : *L'enseignement dans les pays de l'OCDE 1987-1988 : recueil d'informations statistiques. Paris, OCDE, 1990, page 126.*

** Sont inclus les premiers grades professionnels*

Reproduit avec l'autorisation de l'OCDE

PRINCIPALES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS

Agence canadienne de développement international, Place du Centre, 200, Promenade du Portage, Hull(Québec) K1A 0G4

Association canadienne d'éducation, 252 ouest, rue Bloor, bureau 8-200, Toronto (Ontario) M5S 1V5

Association canadienne des professeurs d'université, 308-294, rue Albert, Ottawa (Ontario) K1P 6E6

Association des collèges communautaires du Canada, 1223 nord, rue Michael, bureau 200, Gloucester (Ontario) K1J 7T2

Association des Universités et Collèges du Canada, 151, rue Slater, Ottawa (Ontario) K1P 5N1

Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), Université de Montréal, case postale 6128, Succursale A, Montréal (Québec) H3C 3J7

Bureau canadien de l'éducation internationale, 85, rue Albert, bureau 1400, Ottawa (Ontario) K1P 6A4

Commission canadienne pour l'UNESCO, Case postale 1047, Ottawa (Ontario) K1P 5V8

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 255, rue Albert, case postale 1610, Ottawa (Ontario) K1P 6G4

Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Tour Centennial, 200, rue Kent, Ottawa (Ontario) K1A 0T6

Conseil de recherches médicales du Canada, Édifice Jeanne-Mance, Parc Tunney, 20e étage, Ottawa (Ontario) K1A 0W9

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 252 ouest, rue Bloor, bureau 5-200, Toronto (Ontario) M5S 1V5

Conseil national de recherches du Canada, chemin Montréal, Édifice M58, Ottawa (Ontario) K1A 0R6

Emploi et Immigration Canada, Ottawa (Ontario) K1A 0J9

Fédération canadienne des études humaines, 151, rue Slater, bureau 407, Ottawa (Ontario) K1P 5H3

Fédération canadienne des étudiants, 300-126, rue York, Ottawa (Ontario) K1N 5T5

Fédération canadienne des sciences sociales, 151, rue Slater, bureau 415, Ottawa (Ontario) K1P 5H3

Forum entreprises-universités, 1155 ouest, bd René-Lévesque, bureau 2501, Montréal (Québec) H3B 2K4

Industrie, Sciences et Technologie Canada, 235, rue Queen, Ottawa (Ontario) K1A 0H5

Secrétariat d'État du Canada, Aide à l'éducation, Ottawa (Ontario) K1A 0M5

Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, 151, rue Slater, bureau 1001, Ottawa (Ontario) K1P 5N1

Société royale du Canada, 207, rue Queen, case postale 9734, Ottawa (Ontario) K1G 5J4

Statistique Canada, Édifice R.H. Coats, avenue Holland et rue Scott, Parc Tunney, Ottawa (Ontario) K1A 0T6

SOURCES STATISTIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA

Aide fédérale et provinciale à l'enseignement postsecondaire au Canada. Ottawa, Secrétariat d'État du Canada, nº de catalogue SI-2/1990.

Collèges communautaires et établissements analogues : effectifs et diplômés postsecondaires. Ottawa, Statistique Canada, nº de catalogue 81-222, publication annuelle.

Enseignants dans les universités. Ottawa, Statistique Canada, nº de catalogue 81-241, publication annuelle.

L'éducation au Canada : revue statistique. Ottawa, Statistique Canada, nº de catalogue 81-229, publication annuelle.

Les étudiants étrangers et l'enseignement postsecondaire au Canada. Ottawa, Secrétariat d'État du Canada, Direction des politiques, analyse et liaison, Secteur de l'aide à l'éducation, mai 1987.

Orientations : portrait statistique des universités au Canada. Ottawa, Association des Universités et Collèges du Canada, 1990.

Participation des étudiants étrangers à l'éducation canadienne. Ottawa, Statistique Canada, nº de catalogue 81-261, publication annuelle.

Profil des étudiants du niveau postsecondaire au Canada. Ottawa, Secrétariat d'État du Canada, nº de catalogue S2-196/1989, avril 1989.

Universités : inscriptions et grades décernés. Ottawa, Statistique Canada, nº de catalogue 81-204, publication annuelle.

GUIDES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA

On pourra trouver une liste des organismes, associations et ministères provinciaux en consultant les guides mentionnés plus bas.

Ki-es-ki. Publié chaque année par l'Association canadienne d'éducation, 252 ouest, rue Bloor, bureau 8-200, Toronto (Ontario) M5S 1V5. 242 pages. (Ce guide dresse une liste exhaustive avec adresses et numéros de téléphone des universités, collèges, ministères et agences des gouvernements fédéral et provinciaux, associations, organisations et périodiques d'éducation.)

Répertoire des universités canadiennes. Publié à tous les deux ans par l'Association des Universités et Collèges du Canada, 151, rue Slater, Ottawa (Ontario) K1P 5N1. 442 pages. (Ce répertoire fait un tour d'horizon du système universitaire canadien et énumère les programmes, conditions d'admission, services offerts, diverses données statistiques sur les inscriptions, le personnel et les budgets de chacune des universités canadiennes.)

Étudier au Canada? Guide pratique à l'intention des étudiants étrangers. Publié par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 252 ouest , rue Bloor, bureau 5-200, Toronto (Ontario) M5S 1V5. 20 pages.

Études universitaires au Canada. (Document nº 36, 1989.) Publié par le Secteur des communications et de la culture, ministère des Affaires extérieures et du Commerce extérieur, Ottawa (Ontario) K1A 0G2. 24 pages. (Ce guide contient de l'information sur les exigences d'admission, l'aide financière, les conditions à remplir pour les étudiants étrangers, le financement des études universitaires, les procédures pour le voyage, la vie étudiante, la vie au Canada et les universités et collèges du Canada qui offrent des programmes d'études supérieures.)

Commonwealth Universities Yearbook. Publié chaque année par l'Association of Commonwealth Universities, Londres.

Un aperçu de l'éducation au Canada, 4e édition. Publié par l'Association canadienne d'éducation, Toronto, 1991.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Charles H. Bélanger est recteur par intérim et professeur titulaire de management à l'Université Laurentienne de Sudbury (Ontario).

Sheryl Bond est directrice du Centre for Research and Development in Higher Education à l'Université du Manitoba, Winnipeg (Manitoba).

Robert Davidson est directeur adjoint de la Division de la recherche, des politiques et de la planification à l'Association des Universités et Collèges du Canada, Ottawa (Ontario).

John Dennison est professeur en enseignement supérieur à l'Université de la Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique).

Paul Gallagher est recteur du Vancouver Community College (Colombie-Britannique).

André Girard est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Québec).

Alexander D. Gregor est professeur en enseignement supérieur et vice-doyen à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba, Winnipeg (Manitoba).

Jeffrey Holmes collabore à la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, Ottawa (Ontario). Il a été président de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur.

Gilles Jasmin est directeur, Recherche et information sur l'éducation, Secrétariat d'État du Canada, Ottawa (Ontario).

Robert Lacroix est doyen de la Faculté des arts et des sciences et professeur titulaire d'économie à l'Université de Montréal (Québec).

Claude Lajeunesse est président-directeur général de l'Association des Universités et Collèges du Canada, Ottawa (Ontario).

Anne Marie MacKinnon est directrice par intérim de l'Association des universités de l'Atlantique, Halifax (Nouvelle-Écosse).

Gilles G. Nadeau est professeur titulaire en évaluation, méthodes de recherche et statistiques à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick).

Donald C. Savage est directeur général de l'Association canadienne des professeurs d'université et professeur auxiliaire d'histoire à l'Université Carleton, Ottawa (Ontario).

Michael L. Skolnik est professeur en enseignement supérieur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et à la Faculté des études avancées en sciences de l'éducation de l'Université de Toronto (Ontario).

Lise Tremblay est directrice du Bureau de la recherche institiutionnelle à l'Université Concordia, Montréal (Québec).

Norman Uhl est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Mount Saint Vincent, Halifax (Nouvelle-Écosse) et président sortant de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur.